

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Psicología Matemática



TESIS DOCTORAL

Diferencias en la estructura aptitudinal entre sujetos monolingües y bilingües

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

María del Pilar Sánchez López

Madrid, 2015

Pilar Sánchez López

TP
1980
038



X-53-009131-2

DIFERENCIAS EN LA ESTRUCTURA APTITUDINAL ENTRE
SUJETOS MONOLINGÜES Y BILINGÜES



ARCHIVO

Departamento de Psicología Matemática
Sección de Psicología
Facultad de Filosofía y C. de la Educación
Universidad Complutense de Madrid
1980

© Pilar Sánchez López
Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid, Servicio de Reprografía
Nóviciado, 3 Madrid-8
Madrid, 1980
Xerox 9200 XB 480
Depósito Legal: M-7249-1980



BIBLIOTECA

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGIA

DIFERENCIAS EN LA ESTRUCTURA APTITUDINAL ENTRE SUJETOS

MONOLINGÜES Y BILINGÜES

TESIS DOCTORAL

Autora: M. PILAR SANCHEZ LOPEZ

Director: Dr. D. MARIANO YELA GRANIZO

Junio, 1979

INDICE GENERAL

PRIMERA PARTE

Págs.

INTRODUCCION.

CAPITULO I: DEFINICION Y TIPOS DE BILINGUISMO

1.- <u>La definición del término, tarea primordial.</u>	29
2.- <u>Bilingüismo y diglosia.</u>	35
3.- <u>Tipos de bilingüismo.</u>	48

CAPITULO II: LA MEDIDA DEL BILINGUISMO

1.- <u>Introducción.</u>	69
2.- <u>La breve historia de la descripción y medida del bilingüismo, según el Seminario Internacional celebrado en Moncton (Canadá) en Junio de 1967.</u>	73
3.- <u>Críticas a la medida del bilingüismo.</u>	79
4.- <u>Las cuatro características del bilingüe que deben ser evaluadas, según W.F.MacKey.</u> ;	84
5.- <u>Medidas directas e indirectas del bilingüismo.</u>	87
6.- <u>Estudios sobre la validez de las medidas indirectas del bilingüismo.</u>	105
7.- <u>Otros tests utilizados en la medida del bilingüismo.</u>	127

APÉNDICE 1

<u>Parte Primera : Relación por orden alfabético de tests empleados con mayor frecuencia.</u>	511
---	-----

<u>Parte Segunda: Cuadro-resumen sobre las principales características de los tests de bilingüismo.</u>	530
---	-----

	<u>Págs.</u>
<u>CAPITULO III: LAS RELACIONES DEL BILINGÜISMO CON</u>	
<u>LA PERSONALIDAD.....</u>	167
1.- <u>Relaciones del bilingüismo con las</u>	
<u>aptitudes intelectuales.....</u>	168
2.- <u>Relaciones del bilingüismo con los</u>	
<u>aspectos no cognoscitivos de la personalidad.....</u>	215
3.- <u>Relaciones del bilingüismo con la</u>	
<u>creatividad.....</u>	245
<u>APENDICE 2: Relación de bibliografía en-</u>	
<u>tresacada a partir de las revisiones sobre las rela-</u>	
<u>ciones entre bilingüismo e inteligencia citadas en</u>	
<u>el texto</u>	557
<u>CAPITULO IV: LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA</u>	
1.- <u>Principios generales para la ense-</u>	
<u>ñanza de la segunda lengua.....</u>	259
2.- <u>El proceso de adquisición de la segun-</u>	
<u>da lengua</u>	261
3.- <u>Formas de llevar a cabo la enseñanza</u>	
<u>de la segunda lengua.....</u>	288
4.- <u>Resultados generales de los Programas</u>	
<u>de Educación Bilingües y variables a tener en cuenta</u>	
<u>para proceder a su evaluación.....</u>	296
5.- <u>Nuevas direcciones de investigación:</u>	
<u>el enfoque basado en los estilos cognoscitivos.....</u>	341
<u>APENDICE 3 : Inventario de factores del</u>	
<u>modelo de Spolsky y col.....</u>	568
<u>APENDICE 4: Explicación de los símbolos</u>	

<u>SEGUNDA PARTE</u>	<u>Págs.</u>
<u>CAPITULO V: EL ESTUDIO EXPERIMENTAL</u>	366
1.- <u>Ideas y estudios en los que se basa el presente trabajo</u>	380
2.- <u>Hipótesis</u>	383
3.- <u>Diseño experimental</u>	384
4.- <u>Realización de dos estudios piloto</u>	387
5.- <u>Elección de la muestra</u>	389
6.- <u>Elección de los instrumentos de medida</u>	398
7.- <u>Descripción de las normas seguidas en las distintas aplicaciones</u>	406
8.- <u>Utilización de las diversas pruebas para conseguir las condiciones exigidas por el diseño experimental</u>	408
9.- <u>Diseño estadístico</u>	411
10.- <u>Los resultados y su interpretación</u>	412
11.- <u>Conclusiones</u>	439
12.- <u>Nuevas perspectivas de investigación</u>	440
<u>Tablas</u>	443
<u>Protocolos de algunos de los tests empleados en la investigación</u>	480

PARTE PRIMERA

INTRODUCCION GENERAL

INTRODUCCION GENERAL

El bilingüismo es un tema de actualidad en muchas partes del mundo; ello no quiere decir que sea un fenómeno nuevo: puesto que la existencia de individuos o comunidades que utilizan más de una lengua está registrada desde los primeros tiempos históricos. Lo que sí constituye una novedad es el interés masivo por el estudio científico del problema. Como se tendrá ocasión de constatar a lo largo de este trabajo, a partir de los años finales del siglo pasado y, sobre todo, de los primeros del actual, se suceden los estudios y las publicaciones que tienen como tema el bilingüismo y ésto es debido a dos razones fundamentales: en primer lugar, el perfeccionamiento y la puesta a punto de la metodología experimental, que permite llevar a cabo estudios cada vez más exactos sobre determinados aspectos del bilingüismo como tal o de la persona bilingüe; y en segundo lugar, el interés demostrado por un número cada vez mayor de personas, debido a toda una serie de circunstancias sociales y políticas, que colocan al bilingüismo en el primer plano de la actualidad. En efecto, desde hace unos años las minorías culturales reivindican el derecho a conservar sus peculiaridades propias; y puesto que la lengua está tan íntimamente ligada a la esencia cultural de un grupo, el derecho a utilizarla y conservarla es una de sus reivindicaciones básicas. La lengua es, además,

una característica cultural muy visible, muy fácilmente identificable, lo que también contribuye a su preponderancia entre las reivindicaciones de estos grupos.

Que el bilingüismo es un fenómeno muy extendido en el mundo actual se pone de manifiesto dando un breve repaso a la situación lingüística de algunos países. Estados que sean multilingües existen en todo el mundo y no es difícil encontrar ejemplos; por el contrario, surgirían serias dificultades si se tratase de encontrar países verdaderamente monolingües. El ejemplo más claro es la Europa actual, aunque a menudo se piensa en ella como en un conjunto de naciones monolingües, con la excepción de algunas que tienen más de una lengua oficial (por ejemplo, Bélgica con el holandés o flamenco y el francés o wallón; Suiza, con el alemán, francés, italiano y romanche; Checoslovaquia, con el checo y el eslovaco, y Yugoslavia con el esloveno, macedonio, albanó, húngaro y servio-croata). Pero también en muchos otros países europeos conviven más de una lengua, como demuestran los cuadros siguientes. El primero da cuenta de las lenguas que son habladas por minorías lingüísticas de países que no las consideran como lengua oficial, aunque lo sean de otras naciones. (No se incluyen los idiomas hablados únicamente en la U.R.S.S.).

T A B L A I.

<u>Lengua</u>	<u>Hablada por minorías lingüísticas en:</u>
Alemán	-Dinamarca, Bélgica, Francia, Italia, Yugoeslavia, Rumania, URSS, Hungría, Checoslovaquia, Polonia.
Turco	-Grecia, Yugoslavia, Bulgaria, Ruma- nia, URSS.
Griego	-Italia, Yugoslavia, Albania, Ruma- nia, URSS.
Albano	-Grecia, Yugoslavia, Italia.
Húngaro	-Austria, Yugoslavia, Rumania.
Finlandés	-Suecia, URSS.
Sueco	-Finlandia, URSS.
Francés	-Italia, Luxemburgo.
Polaco	-URSS, Checoslovaquia.
Búlgaro	-Rumania, URSS.
Danés	-Alemania Occidental.
Holandés	-Francia.
Ruso	-Rumania.

(tomado de Trudgill, Peter: "Sociolinguistics. An introduction" Penguin books, Harmondsworth, 1.974)

La tabla siguiente muestra cierto número de lenguas que son oficiales en determinadas provincias de algunos países y que son lenguas minoritarias en otros:

T A B L A II.

<u>Lengua</u>	<u>Oficial en:</u>	<u>Minoritaria en:</u>
Ucraniano	-URSS	-Rumania, Checoeslovaquia.
Eslovaco	-Checoeslovaquia	-Hungria, Rumania.
Esloveno	-Yugoeslavia	-Austria, Italia.
Servo-croata	-Yugoeslavia	-Rumania, Austria.
Macedonio	-Yugoeslavia	-Bulgaria, Grecia.

(tomado de Trudgill, op. cit.)

Por último, determinados idiomas son siempre minoritarios.

T A B L A III.

<u>Lengua</u>	<u>Hablado en:</u>
Lapón	-Noruega, Suecia, Finlandia, URSS.
Frisio	-Dinamarca, Alemania, Holanda.
Vasco	-España, Francia.
Catalán	-España, Francia.
Bretón	-Francia.
Sorbio	-Alemania Oriental.
Kashubio	-Polonia.
Escocés	-Reino Unido.
Galés	-Reino Unido.

(tomado de Trudgill, op. cit.)

Además de estos idiomas, en diferentes partes del continente se habla el Yiddish y la lengua gitana.

El estudio de la situación europea ha servido como ejemplo de la extensión del multilingüismo en el mundo; no hace falta recordar la situación en Africa y Asia con la cantidad de naciones que han accedido en los últimos años a su independencia y que se encuentran con verdaderos problemas por la diversidad de lenguas nativas que encierran sus fronteras políticas, además de la pervivencia de la lengua de los antiguos colonizadores. En América la situación es distinta entre Hispanoamérica y el resto; en los países hispanoamericanos conviven, junto a la lengua oficial (el castellano o el portugués en Brasil), las lenguas autóctonas de los distintos pueblos indígenas que habitaban las regiones. Por contra, en EE.UU. la importancia de esas lenguas autóctonas es mínima, aunque se están llevando a cabo programas de educación bilingüe con los Navajos y otros grupos indios; pero en este país el multilingüismo se plantea por la gran cantidad de emigrantes, fundamentalmente europeos, que ha estado recibiendo durante años. Así, se calcula que 20 millones de estadounidenses tienen como lengua materna un idioma distinto del inglés. Como ilustración, puede citarse la distribución de las minorías lingüísticas de 1.960:

T A B L A IV.

<u>Lengua</u>	<u>Número de personas que lo hablan</u> (en millones)
Italiano	3,7
Español	3,3
Alemán	3,1
Polaco	2,1
Francés	1.
Yiddish	1
Ruso	0,5
Sueco	0,4
Húngaro	0,4
Noruego	0,3

En Canadá se da la existencia de dos comunidades principales, la francesa y la inglesa, siendo esta última la de mayor prestigio.

Por lo que a este trabajo respecta, importa también hacer mención de cómo se halla la situación lingüística en la España de hoy, puesto que lo que fundamentalmente interesa es obtener conclusiones para nuestra concreta situación. Los datos que se citan a continuación están tomados de tres fuentes principales: el libro de Alonso Montero, "Informe-dramático sobre la lengua gallega" (Ed. Akal, Madrid, 1973), una comunicación personal de D. Angel Viñuela sobre el bable y otra de D. José Luis Lisundia, de

la Real Academia de la Lengua Vasca. La situación es la siguiente: existen cuatro lenguas principales,

- el castellano. Es la lengua oficial de toda España y es lengua vernácula en amplias zonas del territorio. Para abreviar, no se hace una relación detallada de las mismas, puesto que son, precisamente, las que no se citen cuando se hable del resto de las lenguas. Está difundido también por América, África y Filipinas, y entre los sefardíes de todo el mundo.

- el gallego. Se extiende por las cuatro provincias de Galicia, Asturias hasta el Navia, León hasta las proximidades de Ponferrada, Zamora hasta Padornelos (exclusivé), El cálculo de las personas que, de hecho, lo hablan es difícil, lo mismo que en el resto de las lenguas que se citan, puesto que hasta el momento no existen censos lingüísticos. Alonso Montero calcula cerca de los cuatro millones, teniendo en cuenta el censo de la población de Galicia (aunque habría que tomar en consideración el hecho de que no todos los gallegos lo hablan), las tierras de lengua gallega que no pertenecen a Galicia, y los gallegos diseminados por todo el mundo.

- el vascuence. Tiene dos zonas de influencia, la francesa y la española. La primera cuenta con unas 100.000 personas que lo hablan en el País Vasco francés (antiguas provincias de Laburdi, Baja Navarra y Zuberoa); Bayona y Biarritz ya no son hoy de lengua vasca y en las ciudades como Hendaya y San Juan de Luz no lo hablan fre-

cuentemente las personas consideradas como cultivadas. En la zona española lo hablan unas 600.000 personas, distribuidas por toda la provincia de Guipúzcoa, toda la provincia de Vizcaya, excepto la margen izquierda de la ría y las Encartaciones, el partido judicial de Pamplona, el norte de la capital, los valles septentrionales del partido judicial de Aoiz (Navarra) y el valle de Aramayona, Villarreal de Alava y otros núcleos pequeños de la comarca denominada "estribaciones del Gorbear" en la provincia de Alava.

- el catalán. La población de habla vernácula catalana está cerca de los seis millones y su territorio comprende Cataluña, una franja estrecha de Aragón, las tres provincias del País Valenciano, salvo una zona occidental que cubre la cuarta parte del territorio, las islas Baleares, Andorra, el Rosellón francés y Alguer en la isla de Cerdeña.

Por otra parte, existen una serie de lenguas mucho más minoritarias:

- el aragonés, que subsiste en algunas zonas aisladas de Huesca (en los Pirineos) y una modalidad del gascón que subsiste en el Valle de Arán (Lérida).

- el bable (modalidad asturiana del leonés) tiene cierta vida en Asturias. La zona oriental es la que menos conserva el bable (o bables, puesto que no existe unidad lingüística a pesar de los recientes esfuerzos tendentes a la unificación). La zona central y

muy especialmente las aldeas situadas en las mayores altitudes, mantienen gran similitud con el castellano que se habla en el norte de la provincia de León. Ya hemos visto que las comarcas occidentales están más próximas al gallego.

- El portugués se habla en Cáceres (San Martín de Trevejo, Eljas y Valverde del Fresno), Badajoz (Olivenza) y Salamanca (Alamedillo).

- - - - -

El breve repaso dado a la situación lingüística mundial destaca un hecho fundamental: el bilingüismo es una realidad cotidiana para la mayoría de la población. Es absurdo, por lo tanto, preguntarse si es beneficioso o perjudicial per se, lo que ha sido el tema de discusión desde principios de siglo de muchos estudiosos del bilingüismo; por el contrario, conviene plantearse el descubrir qué aspectos son fuente de enriquecimiento para los individuos y las comunidades, y, en consecuencia, promoverlos, y cuales son negativos, fuente de confusión, conflicto y frustración. Y es que (y ésta podría considerarse la tesis fundamental del presente trabajo), el bilingüismo no es un fenómeno aislado, que se dé en el individuo o en el grupo independientemente de las condiciones sociales en las que éste se desenvuelve. Es decir, la comunidad o la persona no se ha convertido en bilingüe por casualidad; hay una serie de razones his-

tóricas, económicas, políticas, sociales, etc. que están en la base de esa convivencia de dos lenguas distintas en el tiempo y en el espacio. Pero además, esa influencia **del entorno social sobre el bilingüismo** no se limita al origen del fenómeno, sino que actúa en cada momento, y hace que las situaciones bilingües difieran entre sí, a veces, de forma increíble. Esto explica (aunque no es la única razón), la diversidad de resultados encontrados a través de distintos estudios y echa por tierra cualquier intento de generalización excesiva a partir de las conclusiones de un determinado estudio. Que ello es así puede ilustrarse repasando la historia reciente del estudio del bilingüismo.

En un primer momento (últimos años del siglo pasado y primeros del actual) se considera que el bilingüismo no produce más que consecuencias negativas: las personas bilingües ven disminuidas sus capacidades intelectuales y afectada su personalidad. Los participantes del Congreso de Luxemburgo, celebrado en 1928 y organizado por el "Bureau International de l'Éducation pour l'étude des problèmes du bilingüisme à l'âge scolaire" expresaron en el momento preciso lo que era sentimiento común entre los estudiosos del bilingüismo. Las ponencias que recalcaban los efectos nocivos de la utilización simultánea de dos lenguas, se sucedían, desde Ries, que achacaba todos los defectos del carácter luxemburgués a su "eclecticismo bilingüe", hasta el catalán Gali, que insinuaba que los bilingües pueden ser moralmente deprava-

dos puesto que no recibieron la adecuada instrucción religiosa en su lengua materna.

Pero estas afirmaciones no son totalmente gratuitas; se basaban, en parte, en los resultados encontrados hasta entonces por la mayoría de los estudios realizados sobre bilingües, en los que, debido a su inferior situación social y económica, resultaban perjudicados en la mayoría de las técnicas de medida utilizadas. Los niños que constituían la muestra de sujetos bilingües procedían, generalmente, de las zonas rurales galesas o escocesas y llegaban a la escuela con un mínimo (a veces nulo) conocimiento del inglés, idioma en el que se pasaban las pruebas; o bien procedían de los emigrantes de EE.UU., chicanos u otras minorías lingüísticas, que, además de tener el mismo problema con el idioma en el que se pasaban los tests, tenían las características propias de la emigración. Es decir, estos primeros estudios adolecían de varios fallos metodológicos, cuya somera enunciación podría ser la siguiente:

- inadecuación de la muestra de bilingües. Los sujetos eran inferiores económica y socialmente a los monolingües con los que se les comparaba. Además, al hecho de ser bilingües añadían otras características (por ejemplo, emigrantes) que, presumiblemente, influían en los resultados.

- las pruebas eran pasadas en un idioma que el

bilingüe no conocía bien. A veces, el fallo era aún más importante, porque se pretendía medir la inteligencia utilizando un test verbal en ese idioma mal conocido por el sujeto. Naturalmente, los resultados reflejaban, no inteligencia inferior (aunque así eran interpretados) sino desconocimiento del idioma.

- además, estos instrumentos estaban pensados para los sujetos monolingües urbanos (hablantes de la lengua dominante y pertenecientes a la cultura dominante) y eran escasamente adecuados al tipo de muestras de bilingües utilizado en estos trabajos.

- a veces los estudios ni siquiera estaban diseñados para investigar las diferencias entre sujetos monolingües y bilingües, sino que los autores se encontraban con el hecho de que los sujetos que ellos consideraban más desfavorecidos eran además bilingües (en un sentido muy amplio del término, pues la mayoría de ellos no tenían un conocimiento ni siquiera regular de su segunda lengua).

- la definición de lo que los autores consideraban que era el bilingüismo brilla por su ausencia, y, en consecuencia, la comprobación de las características de los bilingües para ser considerados como tales.

Naturalmente, en estas condiciones, la mayoría de los resultados "demostraban" la inferioridad de los bilingües en todas las medidas utilizadas. Solo en

los estudios que consistían en el seguimiento de un sujeto bilingüe desde sus primeros aprendizajes, las conclusiones eran optimistas. Es lógico, puesto que, en la mayoría de los casos, los sujetos no son ya miembros de minorías desfavorecidas, sino hijos de padres de idiomas distintos que cuidan su desarrollo lingüístico en las dos lenguas.

A este primer momento sucede (a partir de los años cincuenta) otro de optimismo desbordado, y se empieza a considerar que el bilingüismo no solo no es perjudicial para la persona, sino que incluso es beneficioso para el desarrollo integral del niño y, sobre todo, es una habilidad imprescindible para poder vivir en el mundo moderno. Es el momento en el que proliferan las escuelas que imparten una enseñanza que pretende convertir al niño en bilingüe, -lo que no se consigue muy a menudo- o se enseña en los colegios otro idioma distinto del materno como una asignatura más. A este momento optimista ha sucedido una valoración más equilibrada de las ventajas e inconvenientes del dominio simultáneo de dos lenguas, aunque las dos posiciones antagónicas subsisten todavía en la actualidad, si bien están sustentadas no tanto por los psicólogos, lingüistas o pedagogos que se dedican al estudio del tema, como por personas de ideologías opuestas que utilizan, tal vez inconscientemente, una visión parcial del bilingüismo como apoyo de sus ideas políticas o sociales.

Esta consideración más positiva de los efectos del bilingüismo está fundamentada también en los resultados de los estudios actuales. En cierto número de los trabajos que se han realizado en los últimos años, los resultados han favorecido, al menos en áreas parciales, a los sujetos bilingües. Estos demostraban tener una mayor flexibilidad cognoscitiva, mayor inteligencia verbal e incluso, actitudes más abiertas y positivas hacia los demás. Y es que, de hecho, la situación de las muestras bilingües era notablemente diferente a la de los primeros estudios, pues puede sospecharse con bastante fundamento que estaban formadas por sujetos que habían llegado al bilingüismo precisamente por una situación socioeconómica privilegiada o por unas actitudes positivas hacia la cultura de la que formaba parte la segunda lengua, o bien, por una mayor capacidad, al menos lingüística, que les había permitido el aprendizaje de las dos lenguas.

Evidentemente, las relaciones entre los resultados obtenidos en los diversos estudios y la situación socioeconómica de las muestras no es tan tajante como pudiera desprenderse de lo dicho anteriormente; es decir, hay otros factores que están influyendo en las diferencias encontradas entre bilingües y monolingües, y posiblemente, el bilingüismo, en interrelación con toda una red de otros factores intelectuales, sociales, políticos, actitudinales, de personalidad en general, sea un factor importante a tener en cuenta a la hora de explicar esas diferencias, más ligeras pero existentes,

que se siguen produciendo entre bilingües y monolingües, aún cuando se intenta controlar el mayor número posible de variables.

- - - - -

Los estudios sobre la utilización a la par de dos o más lenguas distintas por un mismo sujeto no tienen únicamente una importancia práctica por las circunstancias políticas y sociales de nuestro momento histórico, sino que revisten también cierta importancia teórica en el estudio del desarrollo lingüístico, y hasta del desarrollo intelectual general del ser humano. En efecto, el individuo bilingüe es un ejemplo "natural" (como opuesto a "experimental", es decir, creado en el laboratorio) de convivencia de dos sistemas lingüísticos distintos, lo que permite al investigador estudiar más fácilmente dos aspectos:

. los procesos de adquisición y almacenamiento de la información alcanzada mediante los códigos lingüísticos y la facilidad y dificultad, que puede experimentar una persona al tener que pasar constantemente de un código simbólico a otro.

. la mutua influencia y la relación entre lenguaje y pensamiento, puesto que el bilingüe tiene un desarrollo lingüístico distintivo al de la persona monolingüe.

Debido a la importancia teórica del estudio del bilingüismo, éste se enfoca desde la perspectiva de diversas disciplinas. Las más importantes, al menos desde el punto de vista del psicólogo, son la psicolingüística (basta repasar los libros clásicos de esta disciplina, como el de Saporta 1.961, Osgood, Sebeok y Diebold, 1.964 y Titone, 1.976, para comprobar el amplio espacio dedicado a los problemas del bilingüismo) y la sociolingüística, cuando el interés del investigador se desplaza desde el individuo a la comunidad. No conviene olvidar tampoco que las últimas tendencias en los estudios sobre el tema propugnan la utilización de un marco teórico amplio y general que incluya el uso, por parte de los sujetos o del grupo, de dos códigos de comunicación distintos, cualesquiera que éstos sean; y así se recogerían bajo un estudio común tanto el bilingüismo en el sentido tradicional (utilización de dos idiomas distintos), como el uso de dos modalidades distintas de un mismo idioma según la clase social (trabajos de Bernstein, fundamentalmente), como la existencia de un código de comunicación lingüístico al lado de uno mímico (caso de los sordos).

El presente trabajo se inscribe dentro de una perspectiva típicamente psicológica, como se desprende de la mera lectura de los enunciados de los capítulos. La investigación experimental que se incluye utiliza una metodología diferencial, puesto que trata de descubrir, fundamentalmente, la existencia o no de diferencias entre monolingües y bilingües en cuanto a su estructura aptitudinal.

Por otra parte, responde a mi preocupación fundamental durante estos años de contacto con el tema del bilingüismo, a saber, la aplicación a nuestra concreta realidad española de aquellas ideas, teorías y resultados de investigación que llegan de otras partes del mundo, donde los estudios sobre bilingüismo tienen más tradición. Incluso, de esta preocupación nació mi interés por el tema y la idea de tomarlo para la Tesis Doctoral. En efecto, en el Curso académico 1974-75, el pequeño equipo que entonces formábamos el plantel de profesores de la asignatura de Psicología Diferencial (el Dr. Forteza, Rafael Burgaleta, hoy doctor, Rosario Martínez-Arias, hoy doctor, y yo, entonces como ayudante) nos planteamos la necesidad de incluir el tema del bilingüismo como parte del programa de la asignatura, puesto que el dominio simultáneo de dos lenguas era una variable que podía servir para la constitución de grupos con características psicológicas diferentes, (es decir, la dimensión mono-bilingüismo podía "modular" la relación entre otras muchas variables). Pero inmediatamente nos encontramos con una dificultad, por desgracia frecuente en las disciplinas psicológicas: era escasa la bibliografía sobre los problemas planteados por el bilingüismo en nuestro país, e incluso gran parte de ésta tenía poca difusión, pues consistía en Tesinas de Licenciatura o Tesis Doctorales, y documentos publicados por el ICE de la Universidad de Barcelona o de Santiago de Compostela. El tema empezó a interesarme personalmente y aproveché un viaje a Galicia para visitar la Universidad de Santiago de Compostela

y empezar a indagar sobre los posibles trabajos que se estuvieran realizando allí. Esto me puso en contacto con don Guillermo Rojo, profesor de Lingüística (actualmente ,profesor agregado) de la Facultad de Filosofía y Letras, quien no solo puso a mi disposición toda la información que poseía sobre el tema, sino que me invitó, al cabo de unos meses, a presentar una ponencia sobre el bilingüismo desde el punto de vista de la Psicología en las II Jornadas de trabajo sobre bilingüismo que se celebraron en el mes de Julio de 1975 en Santiago, con asistencia de representantes del País Vasco y de Cataluña, además de Galicia, naturalmente. Esto me permitió establecer contactos con personas de estas tres regiones (o como prefieran llamarse) que estaban trabajando sobre los problemas planteados por sus respectivas situaciones bilingües. Así, Karmele Atucha, que poco después presentaría su Tesis Doctoral sobre el desarrollo lingüístico, el dominio lector y la capacidad creativa de los niños bilingües, centrándose, sobre todo, en la población vasca; Miguel Siguán, con una gran tradición de preocupación por el tema, autor de varios trabajos sobre bilingüismo, y director del ICE de la Universidad de Barcelona que había publicado trabajos de Joaquín Arnau, Juan Mestres y otros autores sobre las experiencias que se estaban realizando en algunos colegios catalanes; Pedro Ribera, Director del Colegio Aula de Barcelona, uno de los que participaba en estas experiencias pedagógicas; así como un plantel de maestros rurales gallegos que llevaban muchos años dedicados al intento de conservar el gallego en la escuela, y al Director y

creador de "Vagalume", la primera revista/tebeo en gallego. A partir de entonces, no se han interrumpido mis contactos con la mayoría de estas personas y mi interés por el bilingüismo fué creciendo por momentos hasta provocar la decisión de tomarlo como tema de mi Tesis Doctoral, teniendo como preocupación fundamental la idea de intentar comprobar si algunos de los resultados que se habían encontrado fuera de España podían aplicarse o no a nuestros bilingües. Fruto indirecto de esta voluntad de aproximación a nuestra realidad, es también la recopilación de bibliografía en castellano que figura junto a la bibliografía en general y que ha sido publicada como apéndice al prólogo escrito con ocasión de la edición en castellano del libro de Balkan. "Los efectos del bilingüismo sobre las aptitudes intelectuales".

En resumen, y como consecuencia de todo lo dicho hasta este momento, mis trabajos sobre el tema del bilingüismo se inspiran en dos ideas fundamentales:

1- la evidencia de que el bilingüismo no es un hecho aislado, sino que está encuadrado y, en parte, explicado e influido por una concreta situación social, política, económica y cultural. Esta evidencia tendría que serlo particularmente para nosotros, puesto que visiblemente esas características sociales diferentes producen situaciones y personas bilingües diferentes en las tres zonas clásicas de coexistencia de dos len-

guas en nuestro país.

2.- la preocupación por intentar comprobar si las características de los bilingües encontradas en los trabajos clásicos se pueden aplicar o no a nuestros bilingües.

A partir de aquí, y consciente de la necesidad de acotar el campo, mi trabajo se centra en la investigación de las relaciones entre bilingüismo e inteligencia. En este terreno, hay dos trabajos, recientes, pero ya clásicos: el uno de Peal y Lambert (1962) y el otro de Balkan (1970). Puesto que están ampliamente recogidos en las páginas siguientes, aquí se citan nada más que sus resultados generales. El primero de ellos causó un gran impacto entre los estudiosos del tema, puesto que fué el primer trabajo importante que encontró superioridad de los bilingües en todas las medidas de inteligencia, tanto verbales como no verbales. Debido al hecho de que, (por las condiciones del diseño experimental) los autores no se consideraron capaces de dilucidar si era el bilingüismo el que producía efectos beneficiosos en la inteligencia, o bien eran justamente los sujetos más inteligentes los que habían llegado a ser bilingües, la importancia de este estudio se centra, más que en este hallazgo de superioridad intelectual de los bilingües, en el hecho de que éstos tenían una estructura aptitudinal más diversificada que la de los monolingües, al mismo tiempo que parecían tener una mayor flexibilidad simbólica (es decir, puntuaban más en aquellos

tests que requieren, para su solución, una cierta reorganización mental). El estudio de Balkan parte de estos resultados e intenta demostrar que al igualar a los sujetos en nivel intelectual, sigue apareciendo esa estructura aptitudinal más diversificada en los bilingües y un factor de "plasticidad cognoscitiva" que parece indicar que los bilingües tienden a usar preferentemente una estrategia en la resolución de problemas basada en esa plasticidad.

A partir de estos resultados y de las nuevas perspectivas que plantean, nace mi propia investigación. En un primer momento, cuando se plantea el trabajo ideal, me propongo utilizar muestras de las tres zonas bilingües clásicas: País Vasco, Galicia y Cataluña. Poco a poco, a medida que uno se adelanta seriamente en cualquier estudio, empiezan a surgir dificultades prácticas, y nos damos cuenta de que en las circunstancias actuales de investigación de la Universidad (y para una sola persona), determinadas condiciones ideales exigirían una cantidad de tiempo y de medios materiales de los que no se dispone. Por lo tanto, en un momento dado, ha de tomarse una determinación tajante; en mi caso, fué la de concretarme a un solo lugar geográfico, para poder hacerlo correctamente.

Por esta razón, el trabajo se centra en los bilingües gallegos. Se escoge Galicia por varias razones; quizás las de más peso sean razones prácticas (mayores contactos con lingüistas y personas que trabajan sobre bilingüismo en la Universidad de Santiago), pero las hay también de otro orden: la situación en Galicia es socialmen-

te mucho más clara que en Cataluña, por ejemplo, puesto que hay (todavía hoy) una clara dicotomía social en el uso de la lengua (gallego=clase baja,rural, lengua familiar; castellano=clase media y alta, urbana, lengua de cultura) y, por otra parte, existe una facilidad con el idioma que, evidentemente, no se produciría si se hubiese escogido el País Vasco.

Las hipótesis de trabajo se concretan de la forma siguiente:

1.- A igual nivel intelectual, los bilingües (con las características concretas de los utilizados en este estudio), tendrán una estructura aptitudinal distinta a la de los monolingües. Esta estructura se mantendrá distinta a lo largo de un período amplio de tiempo, por lo menos hasta el final de la infancia.

2.- En la estructura aptitudinal de estos bilingües, la flexibilidad será un factor (o, en su caso, varios) más importante que en la de los monolingües.

Como puede comprobarse acudiendo a la Segunda Parte de este trabajo, los resultados parecen confirmar, en líneas generales, las dos hipótesis formuladas.

No sería justo terminar esta Introducción sin citar, aunque sea brevemente, la gran cantidad de personas que han contribuido de diversas formas a que este trabajo pudiera realizarse; por orden cronológico, habría que empezar por D. José A. Forteza, que encauzó mi trabajo en la Universidad; D. Mariano Yela, director de la Tesis; todo el equipo de la asignatura de Psicología Diferencial, con cuyos componentes he comentado, en diversas ocasiones, muchos aspectos del trabajo, en especial, Rosario Martínez Arias con quien he compartido las largas luchas con el Ordenador del Centro de cálculo de la Universidad de Madrid y que me ha aconsejado en el diseño estadístico del trabajo; el grupo de estudiantes de Psicología que me ayudó a realizar las aplicaciones y correcciones de las pruebas utilizadas; todos los especialistas del tema de Galicia, Asturias y León que se citan a lo largo del texto y que me han aconsejado en diversos momentos a partir de su conocimiento real de las circunstancias sociales, geográficas e idiomáticas de las respectivas zonas donde se ha realizado el estudio; los maestros y directores de los Colegios Nacionales que nos han dispensado siempre una acogida cordial y han puesto de manifiesto constantemente su espíritu de colaboración; y, por último, pero no las menos importantes, toda una serie de personas, amigos o, incluso familiares, que sería largo citar

individualmente pero que se han prestado no solo a ayudarme leyendo y comentando el trabajo, sino también colaborando en tareas poco gratificantes como la mecanografía o la preparación de los materiales para la aplicación de las pruebas. A todos ellos, mi agradecimiento, puesto que difícilmente se hubiera podido llevar a cabo este trabajo (para bien o para mal) sin su concurso.

Madrid, Marzo de 1979

CAPITULO I

DEFINICION Y TIPOS DE
BILINGUISMO

CAPITULO I

DEFINICION Y TIPOS DE
BILINGUISMO

	<u>Páginas</u>
1.- <u>LA DEFINICION DEL TERMINO, TAREA PRIMORDIAL.....</u>	29
2.- <u>BILINGUISMO Y DIGLOSIA.....</u>	35
3.- <u>TIPOS DE BILINGUISMO</u>	48
<u>NOTAS</u>	61

CAPITULO I

DEFINICION Y TIPOS DE BILINGUISMO

1.- LA DEFINICIÓN DEL TÉRMINO, TAREA PRIMORDIAL.

Parece evidente que antes de empezar a estudiar cualquier tema hay que saber qué es lo que se va a estudiar; si vamos a tratar del bilingüismo habrá que saber qué se quiere decir cuando utilizamos ese término. Esta necesidad de definición se relaciona, cuando se quiere dar un tratamiento experimental al estudio, con la medida de lo que se está definiendo. Definición y medida de un fenómeno van tradicionalmente unidos en las disciplinas experimentales y, precisamente, uno de los principales escollos en los que han tropezado los estudios sobre bilingüismo ha sido el de la definición; los autores usaban el término sobrentendiendo cosas distintas bajo una misma denominación, y así, no es de extrañar que los resultados rara vez coincidieran en unos y otros estudios.

A lo largo de la relativamente breve historia del estudio del bilingüismo se han sucedido diversas definiciones, más o menos amplias, más o menos exigentes. Un primer intento de aproximación al bilingüismo ha sido considerarle simplemente como opuesto al monolingüismo: una persona bilingüe es la que habla dos lenguas. Naturalmente, esta definición es demasiado amplia, pero ha sido concretada por algunos autores diciendo que un bilingüe "es aquella persona que conoce algo de otra lengua distinta de la suya propia", lo que, desde un punto de vista riguroso, es inexacto, puesto que esta persona será simplemente un monolingüe con ciertas habilidades en otra lengua, pero no un bilingüe.

Un paso adelante en este terreno consiste en utilizar el término en su sentido más literal, es decir, un bilingüe es una persona "que puede expresarse en dos lenguas naturales" (1). En este apartado puede incluirse la definición de Weinreich (2): el bilingüismo consiste "en el uso alternado de dos lenguas" aunque, como veremos más tarde, establece ciertas distinciones.

El problema que plantean todas estas definiciones es cómo se entiende ese "poder expresarse", con qué perfección, qué incluye. En el intento de solución de esta cuestión, se da otro paso más en el tema que nos ocupa. John Macnamara (3) recuerda las capacidades que se ponen en juego a la hora de utilizar el lenguaje, citando cuatro aspectos de cada una de las habilidades lingüísti-

cas principales, como se especifica en la Tabla siguiente:

T A B L A I.1

CODIFICACION		DESCODIFICACION	
Hablar	Escribir	Oír	Leer
semántica	semántica	semántica	semántica
sintaxis	sintaxis	sintaxis	sintaxis
léxico	léxico	léxico	léxico
fonemas	grafemas	fonemas	grafemas

El hecho es que una persona monolingüe no tiene por qué usar todas estas habilidades (por ejemplo, una persona que no sabe leer ni escribir, pero por supuesto, puede hablar y oír) o puede tenerlas todas, pero no con la misma perfección (v. gr. una persona que utiliza los fonemas correctamente, pero no tiene un gran nivel semántico, o de sintaxis, etc.).

Todo esto se complica cuando nos referimos a una persona bilingüe: puede, por ejemplo, tener todas las habilidades en una lengua, pero solo la mitad en la otra (naturalmente, es mucho más fácil la descodificación que la codificación) o en una de las dos lenguas fallarle los fonemas (la pronunciación), etc. Las posibles combinaciones de las habilidades en los idiomas producen distintos tipos de bilingües, o incluso, a veces, un falso bilingüe. Por ejemplo, los niños bilingües en edad escolar normalmente no pueden escribir y leer en una de las lenguas, si es que lo hacen en alguna; otro ejemplo sería el caso en el que se ha recibido la educación solo en una lengua, lo que puede producir personas incapaces de leer y escribir en la otra, aunque hablen y entiendan lo hablado; del mismo modo, también se da lo que se ha llamado bilingüismo receptivo, que es típico de emigrantes y que consiste en que las personas pueden entender, pero no hablar ni escribir, ni casi leer (esto depende del grado de concordancia entre lo escrito y su lectura) en la lengua B.

En esta línea se han dado varias definiciones

que hacen referencia, implícita o explícitamente, a algunas de las habilidades lingüísticas que cita Macnamara. Entre ellas está la de Hall (4), quien dice que el bilingüe debe tener por lo menos algunos conocimientos y alguna "maestría" con respecto a las estructuras gramaticales de la segunda lengua, y no solamente conocimientos de algunos elementos individuales de vocabulario. Haugen (5), por su parte, afirma que el bilingüismo comienza en el momento en que el usuario de una lengua puede producir enunciados, completos y dotados de sentido, en la otra.

En el paso siguiente, o el nivel de rigurosidad siguiente a la hora de intentar una definición de bilingüismo, ésta se hace mucho más exigente, pues ya se ponen ciertas condiciones inexcusables para reconocer a una persona como bilingüe. Por ejemplo, Von Weiss considera bilingüismo solamente el empleo directo, tanto activo como pasivo, de dos lenguas por un mismo hablante. Para Bloomfield se necesita una doble "maestría", es decir, una maestría en las dos lenguas, para ser considerado bilingüe; Cristopherson (6) considera que un bilingüe es una persona que sabe dos lenguas con un nivel de competencia más o menos igual al del monolingüe de cada una de esas lenguas; Braun, por su parte, habla del multilingüismo, pero en los mismos términos; es la "maestría" igual, activa y perfecta de dos o más lenguas".

De hecho, estas últimas definiciones son demasiado exigentes. Es difícil y raro conseguir la misma maestría en dos lenguas en todos los aspectos del lenguaje (recordemos el cuadro de Macnamara). Hay muchas habilidades específicas, e, incluso, dos monolingües pueden diferir en las áreas de lenguaje que dominan sin perder por ello su carácter de hablantes de una lengua. Sobre todo, si tomamos la definición de Cristopherson que establece una comparación con el dominio de los monolingües, y puesto que sabemos que no todos los monolingües tienen el mismo dominio de su lengua, ¿con qué monolingüe comparamos al posible bilingüe: con el monolingüe que domina todos los aspectos del lenguaje, con el que domina la mayoría, con el que solo domina los suficientes para defenderse, etc.? Depende de la clase de monolingüe que escojamos el que una misma persona sea considerada como bilingüe o no. En realidad, como señala Balkan (7), el concepto de maestría esgrimido por estos autores, es muy ambiguo y varía según los intereses de los investigadores, los instrumentos de medida utilizados, el medio social y el grado de instrucción del sujeto.

Recientemente, desde el trabajo de Peal y Lambert(1962), se utiliza cada vez más el término "bilingüismo equilibrado", para poner de manifiesto que ese conocimiento, esa maestría (mayor o menor), es doble, se refiere a los dos idiomas del sujeto. Tomado en un

sentido estricto, el término es prácticamente utópico, puesto que difícilmente puede darse un conocimiento totalmente igual de las dos lenguas; se sobreentiende que se toma la palabra "equilibrado" con un sentido aproximado y no a rajatabla.

Se han producido también algunos intentos de dar un carácter evolutivo a la definición en el sentido de considerar bilingüe a aquella persona que ha aprendido los dos idiomas en la infancia pero, como veremos en el capítulo siguiente, este carácter evolutivo ha tenido más éxito como caracterización de dos subgrupos bilingües (los coordinados y los compuestos) que al principio habían sido definidos más por el contexto en que aprendían los idiomas que por la edad de adquisición.

Teniendo en consideración todo lo visto hasta ahora, en este trabajo se tomará como base la siguiente definición, relativamente amplia, del bilingüismo, o, más concretamente, de la persona bilingüe: es aquélla que tiene un conocimiento más o menos equilibrado de sus dos lenguas y que es capaz de expresarse con relativa facilidad en cada una de ellas. En la Segunda Parte, es decir, la que trata de la investigación experimental, se utiliza, como es lógico, una definición operativa del término.

2.- BILINGÜISMO Y DIGLOSIA

El problema de la definición del término "bilingüismo" se agudiza más si entra en juego otro concepto: el de diglosia, o dilingüismo, como propuso Alonso Monte-ro (8) independientemente de Ferguson, aunque cuatro años

más tarde, pero con una significación aproximada.

La definición del término de diglosia fué propuesta por Ferguson en 1.959 (9) y precisada fundamentalmente por Fishman en 1.967 (10).

Ferguson acuñó el término de diglosia para un tipo particular de situación bilingüe. El término es tomado del francés (diglossie) y traducido al inglés como "diglossia". Introdujo el término siguiendo la línea de los estudios que se hacían en aquellos años sobre la normalización de distintas lenguas y lo utiliza, basándose en la significación que tiene en francés, como una clase particular de normalización en la que existen dos variedades de un mismo idioma conjuntamente en una sola comunidad, cada una de las cuales tiene un papel definido. Ferguson explicita que el término no se refiere a la situación, parecida a la anterior, en que dos lenguas distintas (relacionadas o no entre sí) se utilizan en una misma comunidad lingüística, cada una con distinto papel. Está claro, sin embargo, que actualmente es esta segunda situación la que se define como diglósica fundamentalmente, y que, por lo tanto, en la evolución del término ha sido olvidada esta distinción establecida por Ferguson. Las características de una situación diglósica son las siguientes, como se desprende de los estudios de este autor:

1.-No es un fenómeno que se produce siempre y solamente es una etapa evolutiva de la situación lingüística, sino que puede tener varios orígenes y producirse en

diferentes situaciones lingüísticas.

2.-Existe siempre una variedad superpuesta, que es la Variedad H (de high, alto) y unos dialectos regionales o variedades L (de low, bajo). (11)

3.-Hay una especialización de funciones de H y L, y la superposición de estas funciones específicas es pequeña.

4.-Se sobrevalora la importancia de usar la variedad apropiada para cada situación. Los usuarios de las dos variedades tienen un código rígido de situaciones y personas en las que utilizan cada una de las dos lenguas, y la transgresión de código se paga normalmente con el ridículo.

5.-Los hablantes consideran que la lengua H es superior a la L en muchos aspectos, e incluso piensan que las personas que no pueden hablar la lengua H, prácticamente no saben ninguna. Por ejemplo, en los países árabes existe el árabe clásico como variedad H y luego, en cada uno de los países, una forma especial de árabe vulgar como variedad L. Pues bien, se considera, en general, que las personas que no saben la variedad H, no saben "árabe".

Para todo el mundo, incluso para los que el conocimiento de H es muy deficiente, la lengua H es siempre más bonita, más lógica, con mayor capacidad de expresar pensamientos importantes, etc. (12).

6.- Hay un gran campo de literatura en la lengua H, y los escritores actuales escriben en esa lengua; este cuerpo de literatura procede, o bien de tiempos históricos de esa misma comunidad, o bien de otra comunidad cuya variedad standard sea la lengua H.

7.- Normalmente, los niños aprenden L como lengua materna; respecto a la lengua H, a veces oyen hablarla en su casa, pero la aprenden, sobre todo, mediante educación formal. Es decir, la estructura gramatical de L se aprende sin discusión explícita, mientras que la de H se aprende en términos de reglas y normas que han de imitarse.

Ferguson apunta que es posible que esta dualidad tenga implicaciones psicológicas, pero piensa que son necesarias más investigaciones para poder avanzar una conclusión.

8.-Respecto a la normalización, la H tiene una larga historia de normalización, de gramáticas, de reglas, mientras que la L no la posee, y si tiene algún tipo de gramática es muy reciente; además, no hay una ortografía ni una pronunciación común.

9.-La situación diglósica es estable ; puede persistir durante varias centurias y las tensiones que a veces se producen pueden resolverse utilizando una variedad relativamente poco codificada o haciendo continuos préstamos de vocabulario de H a L.

10.-Respecto a la gramática, la H tiene categorías

gramaticales que no están presentes en L y unos sistemas de declinaciones de nombres y conjugaciones de verbos que son mucho más reducidos o están totalmente ausentes en L. Es decir, en resumen, hay siempre extensas diferencias entre las estructuras gramaticales de H y L..

11.-La lengua H incluye términos técnicos y expresiones que no tienen equivalente en L, puesto que los sujetos no hablan de estos temas en la lengua L. Del mismo modo, L incluye expresiones y nombres muy localizados que no tienen equivalente en H.

A partir de estas caracterizaciones, Ferguson intenta una definición de diglosia, que ya se ha hecho clásica, aunque en muchos aspectos se ha reformado y matizado posteriormente, como veremos a continuación. Esta definición es la siguiente: "Es una situación lingüística relativamente estable en la que, además de los dialectos principales del idioma (que puede incluir el standard o el standard regional) hay una variedad superpuesta muy divergente, altamente codificada (a menudo, más compleja gramaticalmente), que es el vehículo de un gran y respetado cuerpo de literatura escrita, procedente de un período anterior o de otra comunidad lingüística, que se aprende mediante una educación formal y se usa, sobre todo, para escritura y discursos formales, pero que no se usa en ningún sector de la comunidad para la conversación ordinaria".

Durante los años siguientes a la aparición del artículo de Ferguson donde se definía el término de diglosia, éste se ha ido generalizando a cualquier situación en la que exista una variedad H o standard que se emplea para la comunicación más formal y una variedad L o relativamente poco cultivada, que se usa para la comunicación más íntima. Esto se debe a la gran aceptación que ha tenido entre los investigadores interesados por el tema, que han ido añadiendo, poco a poco, precisiones a este primer esbozo. Tomando en consideración los trabajos de Bernstein (1961) (13) y Labov (1966), que demostraron que las diferencias entre el inglés hablado por las clases altas y bajas inglesas son tan grandes que pueden incluso, hacer pensar en dos códigos lingüísticos distintos, algunos autores como Fishman, Hymes y Gumperz llegan a proponer la creación de un modelo teórico único que nos permita incluir todas las utilizaciones de un código lingüístico distinto, ya sean hechas por sujetos monolingües o bilingües, por el individuo o por la sociedad. Este nuevo enfoque abre un horizonte al bilingüismo mucho más amplio que el que hasta entonces presentaba, porque hace que se considere a éste y a la diglosia no como fenómenos aislados sino como ejemplos de la capacidad del individuo y de la sociedad para variar de código lingüístico, capacidad que se encuentra también entre los monolingües. Hymes (14) propone este modelo teórico en detalle; Gumperz (15), por su parte, al llamar la atención sobre el hecho de que la diglosia no existe solo en sociedades

oficialmente multilingües sino en todas aquéllas que emplean distintas variedades o dialectos de cualquier clase con funciones distintas y separadas, ha facilitado a los investigadores el aparato conceptual necesario para estudiar, en una sociedad determinada, los mecanismos que gobiernan el uso de una u otra variedad lingüística.

Fishman es quizás el que ha logrado una mayor matización en la definición y características de la diglosia. Partiendo del intento de relacionar dos líneas de investigación, una por parte de los psicólogos referida al bilingüismo, y otra, por parte de los sociólogos referida a la diglosia, comienza estudiando la estabilidad y el cese de la diglosia a nivel nacional y su relación con consideraciones psicológicas tales como la distinción entre bilingüismo "coordinado" y "compuesto" (16) para lograr una integración de todas las ideas esbozadas antes, en un artículo clásico (17) donde establece las relaciones que puede haber entre bilingüismo y diglosia en una determinada sociedad, representándola gráficamente según este cuadro:

T A B L A I.2

		D I G L O S I A	
B I L I N G U I S M O		+	-
	+	1.-Bilingüismo con diglosia	2.-Bilingüismo sin diglosia
	-	3.-Diglosia sin bilingüismo	4.-Ni diglosia ni bilingüismo.

Veamos cuáles son las características de cada uno de estos tipos de comunidades lingüísticas.

Las comunidades en las que se dan tanto el bilingüismo como la diglosia son aquéllas en las que sus miembros tienen un acceso fácil a las dos lenguas, y en ellas se presupone una distribución de roles compartimentalizados y el que un mismo sujeto cumpla, a la vez, varios roles distintos (lo que, en realidad, sucede en cualquier sociedad que no sea demasiado simple o demasiado especializada). Uno de los ejemplos típicos de esta situación es

el Paraguay, donde toda la población habla español y guaraní, el primero utilizado en los asuntos oficiales y la religión, y el segundo en la conversación y en la vida íntima. Otro ejemplo que no abarca los límites de una nación es el de los judíos tradicionales antes de la primera guerra mundial, que hablaban el hebreo como lengua H y el "Yiddish" como lengua L.

La diglosia sin bilingüismo se produce, de forma típica, en aquellas comunidades lingüísticas que forman una sola unidad de funcionamiento a pesar de las diferencias socioculturales que las separan. Además, estas dos comunidades, o por lo menos una de ellas, tienen las fronteras de grupo muy marcadas, y es difícil que los extraños a ellas (por ejemplo, los que han nacido fuera de esa comunidad lingüística) tengan acceso a sus roles. Un ejemplo de este tipo de comunidad lo constituirían las élites europeas anteriores a la Primera Guerra Mundial (así, los rusos aristocráticos, que hablaban francés, mientras que el pueblo utilizaba el ruso; los contactos entre los dos grupos eran escasos y, cuando se producían, se necesitaban intérpretes, pero los dos juntos constituían una "comunidad política").

La situación de bilingüismo sin diglosia consiste en la existencia de dos lenguas, pero sin funciones separadas. Se produce, sobre todo, en situaciones de cambio social rápido, por ejemplo, cuando va unida una situación de emigración a una industrialización acelerada, lo que produce que la lengua materna que se habla en

el hogar sea distinta de la lengua utilizada en el trabajo y la escuela. La importancia de reconocer esta situación solamente como un tipo entre una gama de situaciones bilingües posibles, se debe al hecho de que la mayoría de los estudios que se han realizado para relacionar el bilingüismo con la inteligencia y el rendimiento escolar, han utilizado esta situación de bilingüismo sin diglosia, pero como si fuera la única posible. La consecuencia es que las desventajas encontradas para los bilingües en esta situación se han generalizado al bilingüismo sin tener en cuenta la ausencia o presencia de determinadas características sociales que pueden acompañar al fenómeno.

Esta situación de bilingüismo sin diglosia tiende a ser socialmente transitoria, aunque pueda ser relativamente estable en el plano individual.

La situación número 4, en la que no existe ni bilingüismo ni diglosia, se da únicamente en comunidades lingüísticas pequeñas, aisladas y poco diferenciadas. En realidad, esta situación es más teórica que real, porque, aún en las sociedades indiferenciadas, siempre existen ciertos actos de los que están excluidos algunos miembros, aunque no sea más que por edad, y, por lo tanto, hay ciertos términos lingüísticos utilizados en estos actos que son desconocidos por una parte de los miembros de la sociedad.

Después de lo dicho, parece claro el ámbito de

aplicación de cada uno de los términos, bilingüismo y diglosia. El bilingüismo hace referencia al individuo, son las personas las que son bilingües y no las comunidades. Por otra parte, cuando hablamos de bilingüismo suponemos que las dos lenguas utilizadas tienen un mismo prestigio, que no se impone una sobre otra. El término "diglosia", por el contrario, se utiliza a nivel de sociedad, de comunidad y , ampliando el significado primitivo dado por Ferguson, podríamos utilizar la definición de Ninyoles (18), quien habla de diglosia para "aquellas situaciones en que se produce una escisión o superposición lingüística entre una variedad o lengua "alta" (A) que se utiliza en la comunicación formal (literatura, religión, enseñanza) y una variedad o lengua "baja" (B) frecuentemente poco cultivada, que se usa en las conversaciones de carácter formal o familiar". En realidad, una de las características fundamentales de la situación diglósica es el mayor prestigio o poder de una lengua sobre otra, prestigio que no se da en abstracto, (es decir, no es que una lengua sea más prestigiosa que otra per se), sino que se da en una situación concreta; una misma lengua que en un lugar es la de mayor poder (por ejemplo, el castellano en las regiones españolas con lengua vernácula distinta), puede ser la menos prestigiosa en otro lugar (ej. entre los chicanos en EE.UU). Con esta aclaración se salva la objeción de A. Martinet (19) a la utilización del término "diglosia". Dice textualmente:

"La idea de que el bilingüismo ha de referirse a

dos lenguas en situación de igualdad está tan extendida y tan arraigada que algunos lingüistas han propuesto el término "diglosia" para designar una situación en la que una comunidad utiliza, según las circunstancias, un idioma más familiar y de menor prestigio o bien otro más literario y más cuidado. El bilingüismo será individual, en tanto que la diglosia correspondería a comunidades en su conjunto. Sin embargo, hay tantas posibilidades diversas de simbiosis entre dos idiomas, que es preferible conservar el término "bilingüismo", que abarca todas, mejor que intentar una clasificación sobre la base de una dicotomía simplista. El francés y el inglés son dos lenguas nacionales de gran prestigio, pero en Canadá no es posible decir que estén realmente en situación de igualdad. ¿Se debe, en estas circunstancias, hablar de diglosia en la provincia de Quebec? "

En realidad, Martinet habla así atacando la utilización restrictiva de la palabra lengua y la identificación simplista de las comunidades políticas con las lingüistas, lo que hacía que un idioma pudiese llamarse lengua solo cuando era instrumento de un Estado organizado. Pero las razones en que se funda para discutir el término de diglosia pueden desmontarse fácilmente si no se considera el valor de los idiomas en abstracto, sino en una situación social concreta. Como queda dicho anteriormente, esto hace que el castellano que, frente al gallego, por ejemplo, ha sido hasta ahora el idioma fuerte, ceda su puesto en otra situación diglósica, tal como la que se da en los Estados Unidos , y se convierta allí en el idioma menos importante frente al inglés. Ello no tiene nada que ver con el valor intrínseco del idioma, sino que responde a una situación político-social concreta.

No hay que olvidar tampoco que, para algunos autores, no es práctico, por unas u otras razones, esta

distinción entre bilingüismo y diglosia. Por ejemplo,

M. Siguan escribía en 1.970 (20):

"Se ha propuesto el término de diglosia para calificar estas situaciones de conflicto lingüístico, a diferencia del puro bilingüismo, coexistencia de dos lenguas en una misma sociedad sin conflicto entre ellas.... Ya he indicado que, a mi juicio, tal bilingüismo puro es una utopía y que, en la práctica, siempre que dos lenguas están en contacto entran en conflicto en alguna medida".

Pero en uno de sus últimos artículos aparecidos sobre el tema (21) utiliza implícitamente la distinción entre bilingüismo y diglosia.

De cualquier forma, aunque en teoría la mayoría de los autores están de acuerdo en la distinción entre bilingüismo y diglosia, en la práctica, y seguramente en aras de la sencillez y economía expositiva, se sigue utilizando genéricamente el término de bilingüismo siempre que se haga referencia a la utilización de dos lenguas por el mismo individuo o grupo de individuos.

Hay también otra distinción importante con relación a estos dos términos, y es la marcada por Valld (22) respecto al bilingüismo pasivo. Este autor redefine también los otros dos conceptos: la diglosia (de un grupo o de una comunidad entera) se refiere a "situaciones en que se dé mudanza de lenguas motivada por un prestigio social", es decir, cuando una lengua o variedad A (alta) se reserva para la literatura, la educación, la cultura superior, la religión (rol lingüístico formal), y otra lengua o variedad B (baja)

se destina a la vida familiar y cotidiana, a la cultura popular y al folklore (rol lingüístico no formal); el bilingüismo no diglósico se da "cuando una persona se sirve alternadamente de dos lenguas para funciones sociales semejantes o comparables, con facilidad de mudanza. Pero la situación de bilingüismo pasivo no cabe dentro de estas definiciones pues, en este caso, un individuo utiliza una segunda lengua exclusivamente como lengua de relación, es decir, la utiliza (de cualquier tipo que sea esta lengua, desde la más prestigiosa a la menos importante) solo para relacionarse con los miembros de otra comunidad lingüística distinta de la suya propia".

3.- TIPOS DE BILINGÜISMO

La clasificación de los bilingües según sus características está muy unida al tema de la definición; es natural que, según lo que se entienda por bilingüismo, se tomen en cuenta una u otras clases de bilingües. Ello también depende de las variables de la situación bilingüe que más interese resaltar; una clasificación que se fundamente en el conocimiento relativo de las dos lenguas será necesariamente distinta de otra que se base en las características de la situación social del bilingüe, o en la edad de adquisición de las lenguas. A continuación veremos las clasificaciones más importantes y más utilizadas en la literatura actual sobre bilingüismo.

Ya Weinreich, en 1953 (23), estableció ciertas

distinciones entre bilingües: existiría un bilingüismo subordinado en él que se da el hecho de que los signos de la segunda lengua (L₂) evocan el objeto a que se refieren a través de los signos "equivalentes de traducción" de la L₁. Es decir, la palabra "house" únicamente evoca el objeto a partir de la palabra "casa", que es su equivalente de traducción. Estos últimos signos que, al fin y al cabo, son signos de signos o signos de segundo orden, han sido denominados por Charles Morris (1946) "metasignos" y también (Osgood) "asignos". El concepto de bilingüismo subordinado está en la base de la distinción elaborada un año más tarde por Susan Ervin y Charles E. Osgood, entre bilingües coordinados y compuestos.

Weinreich habla también de bilingüismo dominante. Afirma que hay una serie de factores, cuyo conjunto denomina "configuración del dominio", que hacen que una de las lenguas del bilingüe pueda ser considerada como la dominante en él. Estos factores son: el grado de destreza relativa en las dos lenguas, el modo de empleo de ambas (por ej^o, oral o escrito), el orden de aprendizaje de las dos lenguas y la edad en que se realiza el mismo, la utilización que se hace de cada una en la comunicación, las implicaciones emocionales, la función de cada una en la promoción social, el valor literario-cultural de cada una de ellas, etc. Llegados a este punto, Vallverdú (24) hace, sin embargo, la obje-

ción de que entre estos factores no se incluye el "prestigio" de cada una de las lenguas, lo que es tan importante en ciertas conductas lingüísticas.

Otros tipos de bilingüismo que Weinreich cita son el estilístico, cuando una de las dos lenguas no se aprende nunca como la lengua materna (p. ej. el alemán literario en la Suiza germánica) y el social que se opone al anterior y en el que están implicados dos grupos que tienen, cada uno de ellos, una lengua materna distinta.

Pero sin duda, la distinción más importante, la que más consecuencias prácticas ha tenido, es la establecida en 1.954 por Ervin y Osgood (25) entre bilingües coordinados y bilingües compuestos y que ha sido completada y matizada por distintos autores en los años siguientes. El esquema que se presenta a continuación representa la relación entre un mismo signo en las dos lenguas y la respuesta que produce según se trate de uno u otro sistema de bilingüismo.

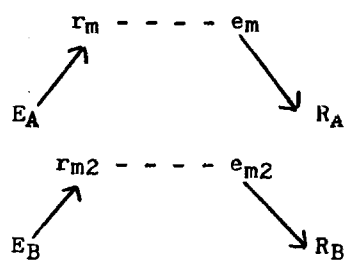
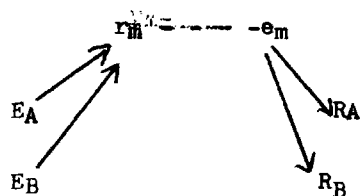
FIGURA I.1

COMPUESTO

COORDINADO

Codificación Descodificación

Codificación Descodificación



donde:

$r_m - - - e_m$ son los procesos representacionales de mediación, es decir, los significados;

E_A es el signo lingüístico del idioma A y

E_B es el signo lingüístico del idioma B, esto es, son los "equivalentes de traducción" (ejº.: "casa" y "house")

- - - - -

El bilingüe compuesto es aquél que aprende la lengua segunda relacionando cada palabra nueva con otra de la L_1 ; da una significación idéntica para cada palabra que sea "equivalente de traducción" en la otra lengua. Esto es, en resumen, atribuye significados idénticos a las palabras y las experiencias en los dos idiomas. Esto parece deberse al hecho de que los dos idiomas han sido aprendidos en el mismo contexto; por ejemplo, los dos padres hablan los dos idiomas indiscriminadamente; ambos se usan tanto fuera del hogar como dentro de él; el segundo se ha adquirido en un contexto escolar, con utilización excesiva del vocabulario y la traducción, o bien no se hace uso más que del idioma materno como medio de instrucción.

El bilingüe coordinado es aquél que ha adquirido su L_1 y su L_2 en circunstancias distintas y, como consecuencia, no tiene un significado idéntico para los equivalentes de traducción en los dos idiomas. El mecanismo de traducción de un idioma a otro en estos sujetos es mucho más complicado que en los anteriores. Los dos idiomas se han adquiridos en contextos distintos; por ejemplo, un idioma fué adquirido exclusivamente en el hogar y el otro únicamente fuera; cada uno de los padres emplea constante y exclusivamente uno de los dos idiomas; un idioma se utiliza en un contexto nacional o cultural distinto de donde se adquirió el otro. Este bilingüismo puede ser, a su vez, bicultural (cuando conviven dos culturas distintas) o unicultural (a pesar

de los dos idiomas hay una sola cultura). Sin embargo, esta última distinción no está muy clara, pues no es corriente el segundo caso.

En realidad, la separación tajante entre los dos tipos de bilingües, los compuestos y los coordinados, no es real, y, de hecho, en la práctica se admite que hay un continuo entre los dos tipos puros y que, incluso en un mismo sujeto, pueden darse variaciones según el momento.

Para intentar validar esta distinción teórica, se han realizado bastantes trabajos experimentales; hay algunos que confirman la distinción, en tanto que otros no han encontrado pruebas de comportamiento distinto en varias áreas, según se trate de supuestos bilingües coordinados o de compuestos. La primera evidencia empírica de la distinción entre estos dos tipos la proporcionaron Lambert, Havelka y Crosby en 1958 (26), cuando encontraron que dos grupos de sujetos que diferían en el contexto en que habían aprendido sus dos idiomas, diferían también en los significados afectivos que atribuían a los equivalentes de traducción en las dos lenguas. Otro estudio, esta vez de Jakobovits y Lambert, en 1961 (27) produjo el apoyo experimental más fuerte a la distinción. En él se usó la técnica de la saciación semántica, y los resultados demostraron que cuando los bilingües compuestos eran saciados en uno de sus dos idiomas, se producía tam-

bién saciación en el otro, mientras que ésto no ocurría entre los coordinados. En 1969, Lambert (28) da cuenta de los resultados de dos investigaciones que apoyan la idea de la existencia de características diferenciales para cada uno de estos subgrupos de bilingües. En el primero utiliza la técnica del "test Stroop" (ver el Capítulo correspondiente a "La medida del bilingüismo", pg. 130); los resultados indican que los bilingües coordinados son más capaces de mantener funcionalmente separados sus dos idiomas que los compuestos, aunque, en realidad, las diferencias entre ambos no son demasiado grandes, pero sí suficientes, según Lambert, para sugerir que el ser un bilingüe coordinado permite codificar más fácilmente en un lenguaje al mismo tiempo que se descodifica en otro. Por último, Lambert realiza una serie de estudios sobre el recuerdo libre de listas de palabras, y encuentra, como resultado general, que los bilingües coordinados muestran una separación más funcional de sus dos idiomas que los compuestos.

Para intentar probar, desde otra perspectiva, la hipótesis de la existencia de esos dos subgrupos de bilingües, Lambert y Fillenbaum (29) inician un estudio sobre la afasia en los políglotas. Si es cierto que los bilingües coordinados tienen estructuras básicas para el lenguaje funcionalmente más independientes que los compuestos, ésto debería traducirse en el hecho de que cualquier daño cerebral específico que acompañe a la afasia afecte todos los idiomas que conozca el bilingüe

compuesto, pero produzca un daño más selectivo en el coordinado; es decir, si factores tales como tamaño y localización de la lesión se mantienen constantes, sería lógico esperar que los bilingües coordinados se vean afectados por la afasia solo en uno de los sistemas lingüísticos que conocen, mientras que a los compuestos les afectará en todos los que conozcan. El repaso de las historias de un buen número de afásicos políglotas que realizan los autores, parece confirmar esta hipótesis, al menos dentro de los límites de un estudio piloto. En los años siguientes a la publicación de este estudio se llevaron a cabo algunos otros, -pocos- sobre el tema. Por ejemplo, el de Charlton, en 1964 (30) que llega a la conclusión opuesta, a saber, que no hay características diferenciales entre los dos grupos de bilingües por lo que respecta a la forma en que les afecta la afasia.

A pesar de los resultados de los estudios que apoyan la existencia de los dos tipos de bilingües, la cuestión no está todavía zanjada, puesto que se han realizado también otros trabajos que no han logrado encontrar diferencias entre estos subgrupos. Esto ha permitido afirmar a Diller, por ejemplo, que "la distinción no ha sido aún validada experimentalmente y es difícil mantenerla en la práctica" (31). En cualquier caso, la terminología de bilingües "coordinados" y "compuestos" sigue utilizándose, incluso en las publicaciones más recientes (32) aunque con un matiz ligeramente distinto; la distin-

ción entre uno y otro tipo no se hace tanto con respecto al contexto en el que se ha adquirido el idioma como a la edad de adquisición; se supone que cuando se aprenden los dos idiomas en la infancia se producirá un bilingüe compuesto, mientras que si uno de ellos se adquiere en una edad más tardía, el bilingüe será coordinado. Un reciente estudio de Genesee, Hamers, Lambert, Mononeu, Seits y Stark (1976) (33), ofrece un apoyo experimental a esta distinción usando técnicas neurofisiológicas. Los autores examinaron tres grupos de bilingües adultos; uno, de "bilingües de primera infancia", otro, de "bilingües de segunda infancia" y un tercero de "bilingües de adolescencia". En el momento de realizar el estudio, todos ellos eran bilingües equilibrados, y sus edades oscilaban entre los 18 y 26 años. Se les pedía que oyesen una serie de palabras francesas e inglesas, presentadas de forma monoaural, y que apretaran una llave de tiempo de reacción para indicar si la palabra era francesa o inglesa. Mientras tanto, se registraba la actividad del hemisferio izquierdo y derecho mediante electrodos superficiales para poder comparar la media de las respuestas electroencefálicas (average electroencephalic response, AER) de la actividad de los dos hemisferios cuando se presentaban los estímulos en francés y en inglés.

Los resultados fueron distintos según se consideraran los bilingües como un grupo homogéneo o se dividieran en los tres subgrupos. Si se les tomaba como grupo único, mostraban el patrón característico de la parti-

cipación cerebral en el proceso del lenguaje: las AER del hemisferio izquierdo eran significativamente más rápidas que las del derecho, tanto para las palabras francesas como para las inglesas. Pero cuando se tomaban en cuenta los tres subgrupos de bilingües, la ventaja del hemisferio izquierdo se limitaba únicamente a los bilingües de primera y segunda infancia; los de adolescencia mostraban una respuesta más rápida del hemisferio derecho a las palabras en inglés y en francés y, además, tenían respuestas corticales totales más rápidas que los otros grupos. Estos resultados sugieren varias ideas; algunas de ellas son expuestas en otro apartado de este trabajo (confr. pág.212); lo que ahora interesa destacar es que los datos de esta investigación indican que los diferentes componentes del sistema de proceso del lenguaje (fonético, semántico, sintáctico) de los bilingües adolescentes parecen estar más diferenciados neurofisiológicamente que los de los bilingües de la primera y segunda infancia; es posible, entonces, que una de las distinciones básicas entre bilingües compuestos y coordinados,--el grado de superposición semántica de los dos sistemas lingüísticos, se extienda a varios subsistemas lingüísticos, tales como el fonético y el sintáctico, además del semántico. En resumen, los bilingües tempranos o compuestos se caracterizan por subsistemas lingüísticos más integrados, o menos diferenciados, que los coordinados.

Otros autores hablan de distintos tipos de bilin-

güismo que, aunque hayan tenido muchas menos repercusiones prácticas, han ayudado también, de una forma o de otra, a esclarecer cada vez más el tema del bilingüismo. Por ejemplo, y para citar a un autor español, Badia i Margarit (34) habla del bilingüismo natural, que es el que se da entre los hijos de padres de lenguas diferentes, o entre los que se encuentran en contacto con las dos lenguas desde el principio de su vida. Es un hecho puramente individual. El bilingüismo "ambiental" es el que se da cuando las lenguas minoritarias conviven con la lengua del Estado, o con la que dentro de ese Estado tiene más potencia y vitalidad. Para este autor, la causa de este tipo de bilingüismo es la fuerza expansiva de la lengua de mayor extensión demográfica, que está apoyada, además, por una cultura de más alcance.

John Macnamara (35), por su parte, se refiere sobre todo al grado de bilingüismo, prefiriendo este término a hablar de "bilingüismo dominante", en primer lugar, porque da una idea más clara de que se trata de un continuo donde colocar a cada bilingüe más que de dos categorías puras y excluyentes, y en segundo lugar, porque el término "dominante" sugiere competición entre los dos idiomas, y, a su entender, debe reservarse para describir la situación en que uno de los dos idiomas tiende a usarse sobre el otro aunque, desde el punto de vista del hablante y del tema, pudieran utilizarse perfectamente los dos; o también para referirse a la tendencia de los sistemas fonológicos, sintácticos, léxicos o semánticos de un idioma a introducirse en el otro.

El grado de bilingüismo de una persona puede variar según nos refiramos a sus capacidades de lectura, o de escritura, o de expresión oral, etc., como ya señalaba Weinreich, pero además puede variar dentro de cada una de estas modalidades, según las capacidades específicas de cada una de ellas (ver cuadro de Macnamara, pg. 31). Un bilingüe será equilibrado cuando tenga las mismas capacidades en ambas lenguas. Definido así, implicaría que domina de igual forma todas las capacidades específicas de la codificación y de la descodificación en cada una de sus modalidades, pero, en realidad, el término se entiende de una manera más restringida, es decir, haciendo referencia a que está equilibrado en alguna faceta particular de la actuación lingüística.

Por último, es necesario citar brevemente la distinción de Heinz Kloss (36) entre bilingüismo diglósico y bilingüismo substitutivo, aunque esta distinción está basada realmente más en la política que siguen los gobiernos que se encuentran con el problema del bilingüismo y quieren atajarle. El diglósico, como intento de solución al problema, solo es posible cuando el idioma dominante y el no dominante son parecidos, provienen de una misma raíz. Kloss pone el ejemplo del catalán con respecto al castellano. Cada uno de los dos idiomas cumple una función completamente distinta del otro; corrientemente, el normalizado se utiliza en el gobierno, el comercio, la educación y la literatura, y el dialecto

se reserva para las conversaciones íntimas y la familia. Se intenta convencer a los hablantes del segundo idioma; que éste es un patois, mientras que la lengua A es el idioma standard natural. Esto sucede por ejemplo, más que entre los propios catalanes, entre los habitantes de las Islas Baleares y de Valencia, siempre según Kloss. El bilingüismo sustitutivo, por el contrario, se produce cuando las lenguas no tienen entre sí ningún parecido. El período bilingüe es un período de transición hasta que se consigue cambiar el monolingüismo anterior de la lengua B al monolingüismo de la lengua A. Es lo que sucede con los vascos; puesto que el idioma euskera es tan distinto del castellano, es imposible convencer a los hablantes del primero de que es dialecto del segundo, y lo que se intenta es sustituir plenamente el uno por el otro.

NOTAS

(1) Cuando se refieren a estos temas, los lingüistas como A. Martinet consideran los dialectos como lenguas naturales.

(2) WEINRICH, Uriel: "Languages in contact". La Haya. Mouton, 1953.

(3) MACNAMARA, John: "The bilinguals' linguistic performance. A psychological overview". Journal of Social Issues, 1967, XXIII, 2, 58-77.

(4) HALL, R.A. Jr: "Bilingualism and applied linguistics". Zeitschrift für Phonetik und allgemeine Sprachwissenschaft, 1952, 6, 13-30

(5) HAUGEN, Einar: "The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior" (2 vol.) Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.

(6) CRISTOPHERSEN, P.: "Bilingualism". Londres, Methuen, 1948.

(7) BALKAN, Lewis: "Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles". Bruxelles, Aimag, 1970. La traducción en castellano se ha publicado recientemente por la editorial Mairova.

(8) ALONSO MONTERO, Xesus: "Informe dramático sobre la lengua gallega". Editorial Akal, Madrid, 1973, pág. 32.

(9) FERGUSON, Charles A.: "Diglossia". Word, 1959, 15, 323-340

(10) FISHTMAN, Joshua, A.: "Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism". Journal of Social Issues, 1967, XXIII, 2, 29-38

(11) Entre nosotros se utiliza cada vez más la terminología lengua A. para la H. y lengua B. para la L. Esta denominación se superpone, a veces, pero no siempre, a la L₁ y L₂, puesto que normalmente se considera L₁ como la que mejor domina el sujeto, si no existe un bilingüe totalmente equilibrado, y, naturalmente, ésta suele ser la materna y, por el contrario, la L₂ se refiere a la lengua que ha sido aprendida después.

(12) Cfr. esto con lo que dice, por ejemplo, Alonso Montero en su libro, citado antes, "Informe...." sobre la valoración que normalmente se hace del gallego con referencia al castellano.

(13) BERNSTEIN, Basil: "Social class and linguistic development: a theory of social learning". En A.H. Haslsey et al.: Education, economy and society. Free Press of Glencoe, 1961.

(14) HYMES, Dell: "Models of the interaction of language and social setting". Journal of Social Issues, 1967, XIII, 2, 8-28.

(15) GUTPERZ, John J.: "Linguistic and social interaction in two communities". American Anthropologist, 1964, 66, 2, 137-154

- (16) FISHMAN, Joshua A.: "Who speaks what language to whom and when?". Linguistique, 1965, 2, 67-88.
- (17) FISHMAN, Joshua A.: "Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism". Journal of Social Issues, 1967, XIII, 2, 8-28.
- (18) NINYOLÉS, Rafael LL.: "Idioma y poder social". Madrid, Tecnos, 1972.
- (19) MARTINET, André: "Eléments de linguistique générale". Armand Collin, 1960 (1ª ed.) (Traducción castellana: Elementos de lingüística general. Madrid, Gredos, 1968).
- (20) SIGUAN, M.: "Psicología y bilingüismo". Rev. de Psicología General y Aplicada, XXV, nº 105-106, Julio-Octubre, 1970, págs. 621-633.
- (21) SIGUAN, M.: "Bilingüismo y personalidad". Anuario de Psicología, nº 15, 1976 (2), págs. 7-35.
- (22) VALLVERDÚ, Francisco: "Ensayos sobre bilingüismo". Barcelona. Ariel, 1972.
- (23) WEINREICH, Uriel: "Languages in contact". La Haya. Mouton, 1953.
- (24) VALLVERDÚ, Francisco: op. cit.
- (25) ERVIN, S. y OSGOOD, Charles E.: "Second language learning and bilingualism". Journal of Abnormal and Social Psychology (supl.), 1954, 49, 139-146.

- (26) LAMBERT, W.E., HAVELKA, J. y CROSBY, C.: "The influence of language acquisition contexts of bilingualism". Journal of Abnormal and Social Psychology, 1968, 56, 239-244
- (27) JAKOBOVITS, L.A. y LAMBERT, Wallace, E.: "Semantic satiation among bilinguals". Journal of Experimental Psychology, 1968, 62, 576-582.
- (28) LAMBERT, Wallace, E. "Psychological studies of the interdependencies of the bilingual's two languages". 1969. En LAMBERT, W.E.: "Languages Psychology and culture". Stanford University Press, Stanford, California, 1972.
- (29) LAMBERT, W.E. y FILLEMBEUN, S.A.: "A pilot study of aphasia among bilinguals". Canadian Journal of Psychology, 1959, 13, 28-34.
- (30) CHARLTON, M.H.: "Aphasia in bilingual and polyglot patients. A neurological and psychological study". Journal of speech and hearing disorders, (1964), 29, 3, 307-311.
- (31) DILLER, K.C.: "Compound" and "coordinate" bilingualism: A conceptual artifact". Word (1970), 26, 254-261.
- (32) Cfr. por ejemplo, el libro editado por HORNBY, P.A.: "Bilingualism. Psychological, social and educational implications". Academic Press, New York, 1977.
- (33) GENESEE, F.H.; HAMERS, J.; LAMBERT, W.E.; MONONEU, I.; SEITZ, M.; y STARCK, R.: "A study of cerebral dominance in bilinguals". Trabajo presentado en la conferencia de

la Sociedad Internacional de Neuropsicología, Toronto (Cánadá), Febrero, 1976. Existe una versión revisada de este artículo en Septiembre de 1.976, bajo el título: "Language precessing strategies of bilinguals: A neuro-physiological study", que iba a ser publicado en Brain and Language. Este es sobre el que yo he trabajado.

(34) BADIA I MARGARIT, Antonio M.: "Llengua i cultura als Països Catalans". Barcelona, Edicions, 1964, 62.

(35) MACNAMARA, John: "The : bilinguals' linguistic performance. A psychological overview". Journal of Social Issues, 1967, XXIII, 2, 58-77

(36) KLOSS, Heinz: "Bilingualism and nationalism". Journal of Social Issues, 1967, XXIII, 2, 39-47

CAPITULO II

I. A MEDIDA DEL BILINGUISMO

CAPITULO II

LA MEDIDA DEL BILINGUISMO

Páginas

1.- <u>INTRODUCCION</u>	69
2.- <u>LA BREVE HISTORIA DE LA DESCRIPCION Y MEDIDA DEL BILINGUISMO, SEGUN EL SEMINARIO INTERNACIONAL CELEBRADO EN MONCTON (CANADA) EN JUNIO DE 1967</u>	73
2.1.- <u>Descripción del bilingüismo</u>	74
2.2.- <u>La medida del bilingüismo</u>	76
3.- <u>CRITICAS A LA MEDIDA DEL BILINGUISMO</u>	79
3.1.- <u>Críticas generales</u>	80
3.2.- <u>Críticas particulares</u>	81
4.- <u>LAS CUATRO CARACTERISTICAS DEL BILINGUE QUE DEBEN SER EVALUADAS, SEGUN W.F. MACKEY</u>	84
5.- <u>MEDIDAS DIRECTAS E INDIRECTAS DEL BILINGUISMO</u>	87
5.1.- <u>Escalas de clasificación</u>	92
5.2.- <u>Tests de conocimiento</u>	96
5.3.- <u>Tests de fluidez</u>	97
5.4.- <u>Tests de flexibilidad</u>	102
5.5.- <u>Tests de dominancia</u>	104
6.- <u>ESTUDIOS SOBRE LA VALIDEZ DE LAS MEDIDAS INDIRECTAS DEL BILINGUISMO</u>	105

Páginas

7.- OTROS TESTS UTILIZADOS EN LA MEDIDA DEL BILINGÜISMO.....	127
7.1.- Las propuestas de investigación de Ervin y Osgood.....	127
7.2.- El test "Pictorial Auditory Comprehension" ("Comprensión auditiva basada en imágenes")....	129
7.3.- El test Stroop.....	130
7.4.- El test revisado "Spanish/English Oral Proficiency" ("Nivel de conocimientos orales en español y en inglés "). Arnulfo G. Ramírez y Robert L. Politzer.....	139
7.5.- Las "medidas alternativas del bilingüismo" de J.A. Fisman y R.L. Cooper;.....	136
7.6.- Encuestas sociolingüísticas.....	144
7.7.- La medida del bilingüismo desde una perspectiva puramente lingüística: el estudio de Elizabeth Catbonton	145
7.8.- Tests publicados recientemente.....	148
NOTAS	158
APENDICE 1	
Parte Primera: Relación por orden alfabético de tests empleados con mayor frecuencia	511
Parte Segunda: Cuadro-resumen sobre las principales características de los tests de bilingüismo...	530

CAPITULO II

LA MEDIDA DEL BILINGUISMO

1.- INTRODUCCION

La definición y la medida de cualquier fenómeno están muy ligados entre sí y, naturalmente, el bilingüismo no iba a ser una excepción. El que exista esta relación entre ambas -medida y definición-, no quiere decir que una presuponga a la otra; es decir, para que los investigadores empiecen a dedicar sus esfuerzos a la medida de cualquier fenómeno no es imprescindible que se hayan puesto de acuerdo antes sobre qué es y en qué consiste tal fenómeno. Se suele poner como ejemplo lo sucedido con la inteligencia; no hizo falta que los psicólogos llegaran a un acuerdo sobre qué era la inteligencia para que empezaran a producir instrumentos válidos de medida del comportamiento inteligente. No es ésta la primera vez que se compara la inteligencia con el bilingüismo al

hablar del problema "definición-medida"; en 1967, en el Seminario Internacional sobre descripción y medida del bilingüismo celebrado en la Universidad de Moncton, (Canadá), un participante, en una sesión de discusión, recordó la historia de la medida de la inteligencia en un intento de zanjar un violento ataque de otro de los participantes a la "manía de medir" sin saber qué es lo que se está midiendo.

La relación entre la definición y la medida del bilingüismo se hace particularmente evidente si se toma partido por una definición que no sea demasiado general, ~~estados~~, que no se limite a hacer referencias vagas al conocimiento que tiene el sujeto de dos idiomas distintos, sino que plantee una competencia concreta en las dos lenguas conocidas por una misma persona, o bien que conciba el bilingüismo como una escala en la que cada sujeto concreto pueda tener un lugar distinto. Es entonces cuando se hace imprescindible disponer de los instrumentos adecuados que nos permitan conocer si el sujeto alcanza el grado de conocimientos o de habilidades que se consideran mínimos para estimarle bilingüe, o bien que nos permitan colocarle en el sitio de la escala que le corresponde; en una palabra, instrumentos que posibiliten evaluar el grado de bilingüismo de las personas concretas.

Esta meta viene complicada, por lo menos, por dos características especiales del hecho bilingüe; en

primer lugar, es necesario examinar el grado de competencia del individuo tanto en las aptitudes de comprensión como en las de producción del lenguaje, y en la forma hablada y escrita. (Mackey, 1962) (1). Es obvio que este último aspecto, es decir, la forma escrita, es a veces difícilmente mensurable en los dos idiomas del sujeto, puesto que existe un amplio número de comunidades que son incapaces de leer o escribir en uno de sus dos idiomas, bien sea el materno cuando hay una situación de predominio lingüístico de la segunda lengua que produce la escolarización únicamente en esta última, bien sea en el segundo idioma, cuando éste se ha aprendido en determinadas circunstancias (emigración en edad adulta, por ejemplo) que ha impedido su aprendizaje más formal.

En segundo lugar, es necesario, a veces, intentar probar la eficacia del bilingüe en las numerosas variaciones estilísticas del código lingüístico que caracterizan el habla del monolingüe nativo (2), lo que complica en gran manera la tarea de la evaluación. La otra cara de la moneda de este problema consiste en el hecho, señalado por Macnamara, de que, a menudo, las normas de cada una de las comunidades monolingües no sirven para la comunidad bilingüe. El autor se refiere, sobre todo, al caso específico del Canadá, en donde las normas lingüísticas de los hablantes bilingües no coinciden exactamente con las de los monolingües ingleses o franceses de Inglaterra o Estados Unidos y de Francia.

Quizás esta dificultad que Macnamara plantea no sea real, puesto que el problema se resuelve utilizando como tipificación las comunidades monolingües de cada una de las dos lenguas que conviven. (En el caso del Canadá, utilizando la comunidad francófona monolingüe para las normas del francés y la anglófona para las del inglés). En contados países o grupos bilingües no existe una comunidad monolingüe de cada una de las lenguas que conviven, por pequeña que sea. Pero el principal problema planteado actualmente en el terreno de la medida del bilingüismo es que, a pesar de que los primeros intentos, más o menos burdos, datan de principios de este siglo, todavía se puede decir, como hace Hornby en 1977 (3) que no se ha desarrollado aún un sistema comprensivo, es decir, que abarque el fenómeno total del bilingüismo. Hornby considera que es un avance el hallazgo del término "bilingüismo equilibrado" (Lambert, Havelka y Gardner, 1959) (4) aunque es evidente que es más un modelo ideal que una realidad en la que puedan encajarse los individuos concretos, puesto que es fácil que la persona que conoce dos lenguas sufra ciertos desequilibrios lingüísticos, aunque sean pequeños, en algunas áreas sociales o en algunas habilidades lingüísticas.

A partir de este concepto teórico ha surgido la necesidad práctica de investigar métodos para evaluar el grado de dominio relativo en cada una de las lenguas (Lambert et al. 1959; Mackey, 1962, y otros muchos), métodos que veremos en detalle a lo largo de las páginas si-

puientes. Este interés por evaluar de alguna manera el conocimiento que tenga el sujeto bilingüe de sus dos lenguas se debe, en parte, al convencimiento de los autores de la importancia que tiene el grado de competencia en la L₂ como una variable que puede afectar significativamente los resultados cuando se trata de investigar los efectos que ejerce el bilingüismo sobre la persona, en sus diversos aspectos.

2.- LA BREVE HISTORIA DE LA DESCRIPCION Y MEDIDA DEL BILINGUISMO, SEGUN EL SEMINARIO INTERNACIONAL CELEBRADO EN MONCTON (CANADA) EN JUNIO DE 1967. (5)

El título general del Seminario era, precisamente, "Descripción y medida del bilingüismo", como evidencia de la preocupación que existía en ~~aquel momento~~ por estos dos temas que explícitamente se consideraban inseparables. Para lograr el objetivo de la mejor manera posible, y después de rendir el obligado homenaje a los precursores que contribuyeron a unificar los estudios sobre bilingüismo [especialmente a Uriel Weinreich (6)] los asistentes consideraban que era necesaria la contribución de diversas disciplinas científicas, puesto que se trata de una actividad humana, -el lenguaje-, que es estudiado, realmente, por todas las ciencias que se refieren directamente al hombre.

Por razones prácticas, el Seminario limitó el

número de disciplinas científicas participantes, reduciendo el estudio del bilingüismo a seis aspectos importantes: evolutivo, psicolingüístico, lingüístico, sociolingüístico, sociocultural y demográfico.

Antes de iniciar las sesiones del Seminario propiamente dichas, los participantes hicieron un análisis de cómo había sido descrito y medido el bilingüismo hasta entonces.

2. 1.- Descripción del bilingüismo.

Históricamente, el bilingüismo ha sido descrito según tres modelos diferentes: por categorías, por dicotomías y por escalas.

A) Por categorías: Desde este ángulo, se describe según el grado de dominio o según la función.

a) Por el grado de dominio se han utilizado categorías tales como "bilingüe completo", "bilingüe perfecto", "bilingüe parcial", "bilingüismo incipiente" y "bilingüismo pasivo".

b) Por la función, se han empleado las de "bilingüismo familiar", "bilingüismo escolar", "bilingüismo callejero", etc.

El problema general de la descripción por categorías es que, a veces, es imposible delimitar éstas bien y que muchas de ellas están encubiertas.

B) Por dicotomías: Las principales dicotomías

que se han propuesto son las siguientes: bilingües coordinados vs. compuestos; bilingüismo individual vs. nacional; estable vs. inestable; equilibrado vs. dominante; puro vs. mixto; simultáneo vs. secuencial; comprensivo vs. limitado; organizado vs. incidental; general vs. específico; regresivo vs. progresivo, etc.

La principal dificultad que se plantea al describir el bilingüismo mediante dicotomías es que éstas son muy pocas veces mutuamente exclusivas.

C) Por escalas: A veces, se han utilizado escalas para describir el bilingüismo, por ejemplo, cuando se utilizan aspectos tales como la configuración de dominancia, los perfiles del conocimiento lingüístico de cada uno de los idiomas del bilingüe y el diferencial semántico aplicado al bilingüismo (ver pg. 127 de este mismo trabajo).

El mayor problema de las escalas es que muchas de ellas se basan en unidades standard de medida que, en realidad, no existen, y además, presuponen que hay una comprensión de la naturaleza de lo que se mide.

La ventaja de esta forma de describir el bilingüismo es que la investigación necesaria para crear y tipificar esas unidades constituye un avance teórico, puesto que fuerza a los investigadores a establecer medidas válidas para cada una de las muchas dimensiones del bilingüismo.

2.2.- La Medida del bilingüismo

El bilingüismo ha sido medido de acuerdo con la función, estabilidad y distribución de los idiomas involucrados en cada caso; también en relación con su localización, origen y dominancia. Todas estas dimensiones pueden aplicarse tanto al individuo como al grupo.

Lo que el Seminario se propuso fué examinar sistemáticamente todos los índices, técnicas de muestreo y unidades de medida, averiguar si eran o no válidos, modificarlos en su caso, y proponer otros. El trabajo se limitó a los seis campos enunciados anteriormente.

A.- Aspectos evolutivos

Bajo esta denominación se comprenden, sobre todo, las medidas usadas en el estudio de casos. Las medidas más utilizadas son las de cuestionarios escritos, grabaciones orales e introspección descriptiva. Muy pocos han analizado las habilidades descodificadoras, es decir, escuchar y leer.

B.- Aspectos Psicolingüísticos.

Se refieren a los índices y medidas del conocimiento, capacidad y rendimiento del bilingüe. La mayoría de las medidas de estas dimensiones están basadas en los tests, desde los más convencionales a los más modernos:

por ejemplo, tests basados en habilidad lingüística, tests de tiempo de reacción referido a traducción de palabras, lectura de homógrafos y lista de palabras mezcladas, tests de detectar y completar palabras, lectura de nombres de colores escritos en un color distinto del que indica el nombre y un gran número de tests especiales diseñados para experimentos específicos.

El principal problema con que hay que contar en este campo es el saber en qué medida son tales tests índices de la capacidad o nivel de conocimientos bilingües.

C.- Aspectos Lingüísticos

Atañen principalmente a la interferencia y distancia lingüística. Uno de los mayores problemas en este aspecto es distinguir entre código y mensaje, el identificar cada ítem en la cadena del discurso del bilingüe y colocarle en uno u otro idioma en el idiolecto del individuo. El hecho de que un bilingüe utilice un término de otro idioma no es necesariamente una indicación de interferencia si éste ha pasado ya a formar parte de una norma lingüística del individuo. Entre las medidas empleadas están las de contar palabras y tipos de palabras en textos corridos.

D.- Aspectos Sociolingüísticos

Se refieren al modo en el que el bilingüe utiliza los dos idiomas y, por lo tanto, a la función del

lenguaje. Las medidas usadas han consistido en varios modelos y configuraciones de la dominancia lingüística, perfiles del sustrato bilingüe y otras medidas, además de los datos provenientes de los cuestionarios.

Uno de los principales problemas es el de la eficacia de estas medidas para dar una imagen exacta de la distribución de ambos idiomas en la conducta total del individuo.

E.- Aspectos Socioculturales

En este apartado se trata de describir y medir la conducta de los grupos bilingües. El primer problema es el de aislar las estructuras de conducta del grupo monolingüe con el que está en contacto. Esta conducta puede ser tanto lingüística como no lingüística; puede reflejar las actitudes y prejuicios del grupo, sus valores y sus costumbres. La forma de describir todo ello puede ir desde la puramente anecdótica a la estadística. Las medidas incluyen aspectos tales como los tests directos sobre las actitudes del grupo y los indirectos basados en cuestionarios y emisión de juicios sobre conversaciones grabadas.

F.- Aspectos Demográficos

Son los relacionados con la medida de las poblaciones bilingües. En muchos países es una cuestión práctica de gran importancia. Los problemas principa-

les que se plantean en este aspecto son, en primer lugar, el de reunir grandes cantidades de datos con simples cuestionarios y, en segundo lugar, el de encontrar el modo de clasificar a los sujetos como bilingües a partir de los datos que proporcionan sus respuestas a una pregunta que, por razones prácticas, tiene que ser muy simple.

La conclusión general del Seminario podría resumirse así: si queremos llegar a una teoría del bilingüismo, hemos de intentar elaborar, a partir de todas las disciplinas interesadas, categorías comunes o tipos de representación relacionados para poder describir las diferencias inherentes que puedan existir entre el bilingüe y el monolingüe, las diferencias entre los mismos bilingües, la relación interpersonal e intergrupala de los bilingües entre sí, y de éstos con los monolingües.

3.- CRITICAS A LA MEDIDA DEL BILINGUISMO

El intento de cuantificar el bilingüismo ha suscitado toda una serie de críticas provenientes de diversos autores, críticas que son de dos tipos fundamentalmente: las dirigidas al hecho de la medida en sí, y las dirigidas a algún problema específico.

3.1.- CRITICAS GENERALES

Andrée Tabouret-Keller, desde una perspectiva evolutiva de la adquisición infantil del lenguaje o de los lenguajes, plantea la interrogante (7) de si el hecho de medir el bilingüismo no será, de alguna manera, intervenir en la historia individual de la persona; el test utilizado es objetivamente el mismo para todos los sujetos, pero para cada uno de ellos puede tratarse de una prueba distinta, según su propia historia personal, lo cual influye sobre su manera de realizarlo. A mi modo de ver, no se puede considerar esta crítica como específica de la medida del bilingüismo, sino aplicarla, si procede y de forma general, a la medida en sí. Es el problema de cómo las variables intermedias (la persona) se interponen entre el estímulo y la respuesta, haciendo que un mismo estímulo pueda producir respuestas diferentes. Otra cosa es que las actitudes personales o sociales hacia los distintos idiomas influyan sobre la forma de realizar las pruebas, circunstancia que cualquier investigador sensato debe tener siempre en cuenta. Es también cierto que el mero hecho de plantear pruebas sobre los dos idiomas puede influir en las actitudes de determinadas comunidades bilingües que tienen uno de ellos infravalorado.

Tabouret-Keller plantea también que todas las medidas tienen, a la vez, la ventaja y el inconveniente de ser estimaciones estrictamente sincrónicas: en un mo-

mento dado, se toma una medida circunscrita a una actividad muy particular, y la autora considera más importante tener una visión general de las potencialidades de la persona, de su evolución según sus circunstancias. Considero que las dos cosas no tienen por qué ser excluyentes, aunque, evidentemente, son formas distintas de enfocar el conocimiento de una persona, en este caso, su competencia lingüística. Pero pueden perfectamente ser complementarios, usando correctamente los resultados obtenidos mediante la aplicación de instrumentos de medida.

Relacionada, en parte, con la anterior, está una objeción que se hace frecuentemente desde que Cristophersen (1948) (8) describe varios casos de individuos bilingües con estados cambiantes de dominio en las dos lenguas. La objeción se formula diciendo que el dominio relativo de dos lenguas no constituye un dato estable, sino que la relación entre las dos puede cambiar en el transcurso del tiempo, o en momentos diferentes de la persona; debido a ello, los resultados logrados con los instrumentos de medida deberían relacionarse siempre con la situación determinada en la que se encuentre el sujeto, ya sea individual o socialmente.

3.2.- CRITICAS PARTICULARES

Jacobovits (9) no considera adecuada la puntuación que expresa el equilibrio o la dominancia de uno

de los dos idiomas, cuando ésta consiste en restar entre sí las respectivas puntuaciones logradas por el sujeto en cada una de sus lenguas, utilizando versiones distintas de un mismo test. El principio en el que se basan este tipo de índices es que los factores que influyen en la medida de la competencia de un idioma influyen también en el otro; sin embargo, Jacobovits cree que existe un "decalage" entre los estados psicológicos implicados según que el bilingüe utilice uno u otro idioma. En los casos extremos, cuando se trata de bilingües coordinados y biculturales, se habla, a veces, de una cierta esquizofrenia de la personalidad, puesto que cambia la forma de percibir el entorno, las relaciones interpersonales, hay diferentes expectativas y conductas, etc., según que el bilingüe utilice una u otra de sus lenguas. Naturalmente, todas estas características son mensurables, y no invalidan el intento de medir el bilingüismo, pero sí, desde el punto de vista de Jacobovits, el de utilizar índices de competencia relativa basados en la resta de las dos puntuaciones.

Jacobovits conecta su objeción con el principio enunciado por Chomsky que afirma que las medidas de realización son, en general, estimaciones inadecuadas de la competencia lingüística.

En el caso del bilingüismo, el medir la actuación como índice de la competencia lingüística puede estar afectado por factores externos no

lingüísticos que, a su vez, pueden ser diferentes en cada uno de los dos idiomas y que, generalmente, no son tenidos en cuenta. Jacobovits propone algunas formas de salvar esta dificultad, partiendo siempre de la base de no realizar una comparación directa de las medidas en cada uno de los dos idiomas mediante la resta de las puntuaciones alcanzadas en ellos. En primer lugar, sugiere el uso de medidas globales que se tipificarían utilizando a los monolingües y, por supuesto, no olvidando nunca las dificultades que se presentan a la hora de intentar estimar la competencia a partir de la realización. En segundo lugar, considera necesario tener en cuenta las características especiales que conlleva la localización conjunta en el cerebro de un mismo individuo, de dos sistemas lingüísticos y culturales distintos, características que pueden ser conocidas utilizando los estudios sobre interferencias y traducción.

A mi modo de ver, el mayor valor práctico de las críticas de Jacobovits reside en que deben hacer reflexionar sobre la exactitud del principio de que actúan los mismos factores en las realizaciones de los sujetos en cada una de sus lenguas. Debería investigarse si, por ejemplo, el tiempo de reacción básico ante un estímulo lingüístico es el mismo, no importa el idioma utilizado, y si, por tanto, el único factor que produce la variación es el grado de conocimiento del idioma.

Otra de las críticas a aspectos particulares de la medida, se refiere muy concretamente a los tests

de flexibilidad. Algunos autores piensan que los tests de este tipo no se dirigen a conocer lo que se hace con el idioma, sino a que el sujeto enumere lo que se puede hacer con él. En los tests de flexibilidad se pide al sujeto que cite los usos de la lengua y, por lo tanto, no se miden las habilidades automáticas sino el aprendizaje libresco. Por ejemplo, si se trata de un test de sinónimos, es posible que un sujeto sea capaz de utilizar diferentes sinónimos en varias situaciones, pero no pensar en ellos cuando se le pregunta. Los tests de sinónimos pueden plantear otra dificultad puesto que se basan en la creencia de que cuanto mayor sea el conocimiento del idioma, mayor número de sinónimos se conocerán. Sin embargo, es posible que esta mayor capacidad de producir sinónimos, entre en contradicción con la sensibilidad ante los matices semánticos que diferencian palabras que, en principio, podrían considerarse como sinónimas; esta sensibilidad, es también, sin duda, una señal de buen conocimiento del idioma en cuestión.

- 4.- LAS CUATROS CARACTERISTICAS DEL BILINGUE
QUE DEBEN SER EVALUADAS, SEGUN W.F.MACKEY

A partir de una somera definición del bilingüismo, ("El bilingüismo constituye una forma de comportamiento integrada por unas prácticas lingüísticas que se modifican mutuamente y que varían en grado, función, alternancia e interferencia") Mackey propone la medida de esas cuatro características para poder definir mejor lo que es

el bilingüismo.

1) Medida del grado de bilingüismo, desde dos perspectivas:

-grado de capacidad para cada una de las dos lenguas.

-grado de presión de cada uno de los niveles de la lengua como sistema (fonológico, gráfico, gramatical, léxico, semántico, y estilístico).

Para lograr las medidas de estas características se recurre a comprobar el grado de perfección en las habilidades lingüísticas de comprensión (auditiva y lectora) y de expresión (oral y escrita) en las dos lenguas, y para cada una de estas habilidades se comprueba la perfección del sujeto en los seis niveles anteriores.(11).

2) Medida de la función. Se refiere a la medida de los usos que haga el bilingüe de cada lengua y a las condiciones de tales usos, de lo que depende el grado de bilingüismo. Las funciones pueden ser de dos tipos fundamentales:

a) funciones externas: este tipo de funciones están determinadas por las zonas de contacto lingüístico y por la variación en el uso de cada lengua, determinada, a su vez, por la cantidad y frecuencia de los contactos y las presiones sociales para el uso de una u otra.

b) funciones internas: relacionadas con

los usos puramente expresivos (no comunicativos) del lenguaje (ejemplo: lenguaje interior).

Estas funciones de las lenguas tienen una tipología extremadamente amplia, tanto las externas como las internas, puesto que se refieren a las variables sociales y personales que influyen en el grado de perfección bilingüe. El tomar en consideración tan amplio número de variables enriquece al máximo el concepto de bilingüismo, y hace desechar una visión demasiado estrecha y genérica del fenómeno.

3) Medida de las modalidades de alternancia:

la capacidad con la que una persona bilingüe puede pasar de una lengua a otra, depende tanto de la capacidad que tenga en cada una de las dos lenguas que utiliza como de las funciones que éstas cumplan en un momento determinado. Para Mackey, los tres factores principales que influyen en el uso alternativo de una u otra lengua, son el tema, la persona y la tensión psicológica.

4) Medición de la interferencia lingüística.

La interferencia entre las distintas lenguas utilizadas por el bilingüe depende, en parte, de las tres características anteriores, es decir, del grado de perfección, de la función y de la alternancia. Para medirla, se utilizará siempre un texto de la lengua, tomado de un determinado contexto situacional, con un cierto estilo, vinculado a un determinado registro(12), expresado con un medio de transmisión especial y comparado con un modelo

original de la lengua de la que procede; la comparación se hace en los distintos niveles: cultural, semántico, léxico, gramatical, fonológico, fonético, gráfico.

5.- MEDIDAS DIRECTAS E INDIRECTAS DEL BILINGÜISMO

En un primer momento, empezaron a utilizarse lo que, después, se han llamado medidas "directas" del bilingüismo, es decir, tests de lectura, escritura, lenguaje hablado y lenguaje oído. Este tipo de medidas planteaba una serie de problemas. Ya Lado (1961) puso de manifiesto las dificultades que entrañaba la creación de los tests que medían las habilidades puestas en juego en el lenguaje. Tanto mayores serán estas dificultades si lo que se intenta es establecer medidas comparables en los dos idiomas. Incluso, según Macnamara, estas dificultades son más del doble de las anteriores. Este autor pone como ejemplo los problemas que se plantean a la hora de medir la comprensión del lenguaje oído. Si, p.ej^o, nos proponemos usar el test en la comunidad bilingüe del Canadá, no nos servirán tests de inglés y francés baremados, respectivamente, en Inglaterra y Francia por las siguientes razones:

a) Existen variedades regionales que no están recogidas en esos tests y que los pueden hacer inaplicables en la comunidad que los utilice.

b) Los tipos de contenidos que pueden ser apropiados para los monolingües de Gran Bretaña o Francia,

puede que no lo sean para los bilingües de Quebec.

c) Muchos tests de comprensión del lenguaje oído están diseñados como tests de nivel de conocimientos para estudiantes de ese mismo idioma como L₂ y, por tanto, es probable que no sean válidos para personas que tienen esa lengua como L₁, o que vivan en una comunidad de la que es la lengua principal.

d) Estos tests suelen referirse a un estilo de lenguaje invariable y formal y, en consecuencia, no pueden medir la capacidad de una persona para seguir una conversación informal.

Ya hemos visto en un punto anterior de este trabajo que las dos primeras dificultades pueden ser salvadas si se utilizan los monolingües (de cada uno de los dos idiomas) de las propias comunidades bilingües.

Los inconvenientes se ven también claramente si se utilizan tests de vocabulario; por ejemplo, si este tipo de tests se aplica a un supuesto bilingüe culto, aunque tenga poco conocimiento de uno de los dos idiomas puede responder a los niveles superiores del test porque conoce los significados de las palabras por inferencia y, en cambio, no completar los niveles inferiores, es decir, las palabras más simples. Del mismo modo, una persona bilingüe que utiliza uno de los dos idiomas en una faceta muy concreta de su vida, puede tener cierta amplitud de vocabulario en los temas relacionados con esa faceta, pero no en los restantes, por lo que su realización en los tests de vocabulario no será significativa. Y, por último, el que un bilingüe pueda dar una definición aceptable de una determinada palabra en uno

de sus dos idiomas no quiere decir que, de hecho, conozca toda la riqueza de significados de esa palabra y esto es algo que no miden este tipo de tests.

Para intentar salvar las dificultades planteadas por esas medidas directas del bilingüismo, se han utilizado cierto número de "medidas indirectas". Macnamara entiende por "indirectas" las medidas empleadas para averiguar de una forma más económica el grado de bilingüismo a partir de un aspecto lingüístico concreto. Es evidente que algunos de los tests utilizados bajo esta denominación miden las habilidades lingüísticas directamente, pero se denominan "indirectas" porque, a partir de ese aspecto aislado, se intenta averiguar el nivel de conocimientos de los dos idiomas.

Antes de pasar a la clasificación y descripción de las principales medidas indirectas del bilingüismo, es conveniente repasar las aportaciones de uno de los autores que más se han ocupado de la medida del bilingüismo: John Macnamara (13 y 14). En varias ocasiones ha intentado ofrecer una visión comprehensiva del estado de la cuestión. Naturalmente, la medida del bilingüismo está muy ligada a las concepciones teóricas sobre el bilingüismo y sobre el lenguaje mismo, y Macnamara insiste en que hay que tener en cuenta las distintas capacidades puestas en juego a la hora de utilizar el lenguaje para poder hablar tanto del bilingüismo como de su medida y que el olvidar esto podría llevar a graves errores a la hora de obtener medidas globales e indiferenciadas del nivel de conocimientos del bilingüe.

Estas capacidades lingüísticas podrían resumirse de la siguiente forma:

T A B L A II.1

CODIFICACION		DESCODIFICACION	
Hablar	Escribir	Escuchar	Leer
Semántica	Semántica	Semántica	Semántica
Sintaxis	Sintaxis	Sintaxis	Sintaxis
Léxico	Léxico	Léxico	Léxico
Fonemas	Grafemas	Fonemas	Grafemas

Es un problema complejo el intentar medir todas y cada una de estas habilidades en el bilingüe. La tarea que, hasta ahora, ha sido emprendida solamente por Fishman y sus colaboradores al estudiar el bilingüismo español-inglés en los portorriqueños de Nueva York (15 y 16), trabajo al que se hace referencia más adelante, en este mismo apartado.

Evidentemente, es demasiado complicado medir el patrón completo de habilidades implicadas cuando se desea saber el nivel de conocimientos de los bilingües y, por lo tanto, puede usarse de forma parcelada siempre que el investigador tenga muy claro qué habilidades necesita medir para sus propósitos particulares. Con este fin, se han ido construyendo a lo largo de los años, una serie de tests inspirados en dos ideas básicas: en primer lugar, ser útiles para las necesidades de un psicólogo pedagógico, interesado fundamentalmente en la posible relación entre bilingüismo y desarrollo intelectual, y, en segundo lugar, medir el grado de bilingüismo y clasificar los resultados del bilingüe según un continuo, puesto que, en este caso, se parte de una definición de bilingüismo que implica la existencia de ese continuo en una serie de dimensiones.

Estos tests, contruidos como medidas indirectas del bilingüismo pueden ser clasificados en cinco categorías:

5.1.-ESCALAS DE CLASIFICACION

Las técnicas más usadas en los primeros estudios que se proponían determinar el grado de bilingüismo son los Cuestionarios de Antecedentes Lingüísticos, que requieren que el sujeto estime por sí mismo el grado en el que utiliza sus dos lenguas en su casa y, en general, en su ambiente. Las preguntas utilizadas pueden clasificarse, normalmente, en cinco apartados: el idioma que usa no solamente el propio sujeto, sino su padre, su madre, sus compañeros y el ambiente familiar (iglesia, T.V. Radio, etc.). La mayoría de estos cuestionarios están basados en el de Hoffman (1934) (17), llamado Bilingual Schedule, que consta de 37 ítems encuadrados en 14 preguntas que tratan de determinar el historial bilingüe del niño, tanto en los aspectos activos como pasivos del lenguaje. Ejemplos de las preguntas que forman este cuestionario son los siguientes:

Pregunta 1: ¿Alguna de las personas que se enumeran a continuación le habla en algún idioma distinto del (inglés) - - - ?;

a) Padre: nunca, a veces, a menudo, la mayoría de las veces, siempre

b) Madre: nunca, a veces, a menudo, la mayoría de las veces, siempre

(sigue una lista de parientes)

Pregunta 2: ¿Habla Vd. a alguna de las siguientes

personas en otro idioma distinto del (inglés) - -?

(Se repite la formulación anterior)

Hay otras preguntas que se refieren a los periódicos, libros, cartas, etc., que llegan a la casa. La forma de puntuación es la siguiente: se asignan valores de 0 a 4 para las distintas frecuencias del empleo del idioma (nunca, a veces, a menudo, la mayoría de las veces, siempre). El total se divide por el número de ítems -37- y el cociente, multiplicado por 10, constituye la puntuación en bilingüismo.

Hoffman cita un coeficiente de validez de su cuestionario del orden de 0,82 y un coeficiente de fiabilidad de 0,92 (averiguado por el método de las dos mitades), pero, a pesar de estos coeficientes tan altos, la validez del cuestionario no parece estar suficientemente aclarada; incluso se duda (Macnamara, 1967) de la validez, en general, de este tipo de cuestionarios para descubrir las aptitudes lingüísticas.

Otro cuestionario pionero es el de Prescott. En el mismo año, 1934, este autor presenta en la Convención de la New York Education Fellowship de Niza un cuestionario de 20 ítems, algunos de los cuales son los siguientes:

- ¿Cuál es el primer idioma que Vd. ha hablado?
- ¿Qué idioma hablaba normalmente su padre con su madre?

-¿En qué idioma le hablaba a Vd normalmente su padre?

-¿Hay en su casa periódicos y revistas que no estén en (inglés)?

-¿Los lee?

-¿Ha asistido Vd. a un colegio donde los profesores no hablaran siempre en (inglés) con los alumnos?
¿Qué idiomas utilizaban?

La forma de puntuación consiste en asignar un punto cuando la respuesta es positiva; la suma de todos esos puntos indica la influencia del segundo idioma en el historial familiar del niño.

Dentro de las escalas de clasificación hay que incluir, aunque tiene características propias que la diferencian de los cuestionarios citados hasta ahora, a la de Malherbe (18) (1945), que parte de la base de que el bilingüismo es una variable continua que se extiende - - desde 0 hasta el 100%. Propone seis grados en los que se puede incluir a una persona según cumpla las condiciones básicas para cada uno de ellos. Estos grados son los siguientes:

1.- Se es capaz de seguir inteligentemente una conversación ordinaria, tanto en su forma escrita como hablada.

2.- Además, puede conversar inteligentemente y con fluidez.

3.-Además, puede escribir correctamente en su segunda lengua.

4.- Los estadios anteriores, más perfeccionados.

5.- Se alcanza el percentil décimo en ambos idiomas.

6.- Es el ideal. Se da el 100% de perfección en ambos idiomas.

Dentro de las escalas de clasificación existe otro tipo de pruebas importantes que son los cuestionarios de autoevaluación que consisten, como su nombre indica, en una serie de cuestiones planteadas al sujeto mediante las que se califica a sí mismo en el dominio de las dos lenguas que posee. Generalmente, el sujeto se autocalifica en cuatro habilidades: hablar, oír, escribir y leer en cada uno de sus dos idiomas. Las puntuaciones se combinan para formar una única puntuación. El más clásico de este tipo de cuestionarios es el de Vildomec (1936), que ha servido de base, por ejemplo, al que utiliza Balkan (19) en su completo estudio sobre la influencia del bilingüismo anglo-francés en la inteligencia. Algunos ejemplos de las preguntas de este cuestionario son los siguientes:

-¿Cuál es su lengua favorita y por qué?

- Cuando utiliza una de las dos lenguas, ¿con qué frecuencia experimenta dificultades causadas, según su entender, por la interferencia de la otra?

siempre, a menudo, a veces, nunca

--¿Mezcla las lenguas?

a. menudo, a veces, raramente, jamás.

Otro cuestionario de autocalificación es el usado por Lambert y sus colaboradores, que consiste en que los sujetos se autocalifiquen en sus aptitudes para hablar, leer, escribir y entender lo que oyen en su segunda lengua según una escala de cuatro grados que va desde "en absoluto" hasta "muy fluidamente". Las puntuaciones se dividen en autocalificación oral y autocalificación gráfica; la puntuación máxima es de 8.

5.2.- TESTS DE CONOCIMIENTO

El pionero de este tipo de tests fue Zubin (20) que, en 1935, presentó un estudio hecho en Nueva York con las comunidades italiana y judía utilizando un test que consistía en una serie de expresiones corrientes en italiano o en Yiddish, según fuese una u otra la comunidad, seguida cada una de ellas por tres expresiones en inglés; la tarea del sujeto consistía en escoger entre estas últimas la que mejor encajara con la primera. Zubin completaba los resultados en esta prueba con las respuestas dadas por los sujetos a algunas preguntas escogidas de los cuestionarios de Hoffman y Prescott.

Bajo este epígrafe pueden incluirse otros tests como el "Spanish-English Oral Proficiency Test" de Ramírez y Politzer (1975) (Cfr. apartado VII.4 de este mismo capítulo)

5.3.4. TESTS DE FLUIDEZ

Dentro de los tests de fluidez hay un grupo de pruebas que pueden agruparse bajo la denominación común de "tests de asociación". Dos son los nombres que se citan tradicionalmente cuando se habla de las técnicas de asociación de palabras como medida del bilingüismo. En primer lugar, Gali (21) que propuso dos métodos de medida, uno de los cuales consistía en la aplicación de la técnica de asociación en cadena. Al sujeto se le dan, de forma alternativa, 8 palabras (4 nombres y 4 adjetivos) en catalán y en castellano y se le pide que reproduzca, en un tiempo determinado, las palabras en cualquiera de los dos idiomas, según se le vayan ocurriendo (22).

En segundo lugar, Hywella Saer (23) que, en 1932, utilizó un ingenioso método de asociación para medir el valor afectivo de las palabras utilizadas por el niño bilingüe, en los dos idiomas. Seleccionó cincuenta palabras que se refieren a situaciones, personas y objetos que, normalmente, son familiares para un niño de tres años. En total, había 100 palabras (50 en inglés y 50 en galés en el estudio concreto de H. Saer). Se le pide al sujeto que diga la palabra que se le ocurra ante cada una de las que se le dice; se anota el número de respuestas dadas en cada uno de los dos idiomas y el tiempo de asociación para cada palabra en cada uno de ellos. El tiempo de asociación para la palabra galesa se divide por el tiempo de asociación de su

equivalente en inglés. Cuando es igual en los dos idiomas, el índice resultante es 100, lo que indica que el sujeto es un verdadero bilingüe en relación con esta situación. Si el valor del índice es mayor o menor de 100, indica un mayor o menor valor afectivo de la situación, objeto o persona en uno de los dos idiomas, según H. Saer.

A partir de estos primeros estudios, Lambert elabora una técnica de fluidez asociativa en 1.956 (24) que se utilizará, con ciertas modificaciones, (para adaptarla a la aplicación con niños) en el importante y ya clásico estudio de Elizabeth Peal y el propio Lambert sobre la relación del bilingüismo con la inteligencia (25) y en un estudio posterior (26), en el que Lambert y Moore comparaban a monolingües ingleses (de Estados Unidos) y franceses con monolingües y bilingües canadienses.

Hay otro tipo fundamental de tests de fluidez que se basan, en especial, sobre la velocidad de respuesta a los estímulos verbales o la velocidad de producción en los dos idiomas.

El pionero de la utilización de los tests de velocidad de percepción como medida del bilingüismo es Preston (27) quien, en 1935, relacionó la velocidad de percepción de una palabra dada con la familiaridad que ésta tenía para el sujeto. Lambert y sus colaboradores (28) utilizaron esta idea en su test "Velocidad de reconocimiento de palabras", que consiste en que al sujeto

se le muestran 20 palabras en cada uno de sus dos idiomas, por medio del taquistoscopio; el contenido de las palabras varía de una lengua a otra, pero son iguales en longitud y frecuencia. El umbral de reconocimiento se determina mediante el aumento del tiempo de presentación, hasta que cada palabra se reconoce; el índice utilizado se halla restando el tiempo de exposición total en uno de los idiomas del tiempo de exposición total en el otro. Lambert informa que la correlación de los resultados hallados mediante este test y por medio de algunas medidas directas de bilingüismo, es de 0,46 ($p > 0,01$).

En este mismo estudio de Lambert, Havelka y Gardner se utiliza otro test que puede considerarse encuadrado entre los tests de fluidez. Se denomina "Facilidad de lectura" y consiste en que al sujeto se le presentan 20 palabras corrientes en cada uno de los dos idiomas, intercalados. Se le pide que las lea tan rápido como pueda y se controla el tiempo que tarda en hacerlo, en centésimas de segundo. El índice se halla restando entre sí el tiempo de reacción en cada una de las dos lenguas. La correlación hallada por los mismos autores con otros tests de fluidez fué de 0,45 ($p > 0,01$).

En 1.953, Johnson (29) propone la utilización de un test basado en el tiempo de reacción como medida de bilingüismo; consiste en medir el equilibrio entre los dos idiomas utilizados por una misma persona mediante un índice que consistía en dividir el número de pala-

bras producidas en una de las dos lenguas durante cinco minutos por el número de palabras producidas en la otra (en este caso, inglés y español) en el mismo tiempo; por su parte, Macnamara, en 1.967, (30) ensaya una prueba parecida a la que había utilizado Johnson y, lo mismo que él, encuentra que las diferencias halladas están relacionadas con el conocimiento lingüístico del sujeto.

Dentro de esta clase de medidas, Lambert y sus colaboradores (31) utilizan otro tipo de test, relacionando su resultado con los obtenidos mediante otros instrumentos. El método consiste en dar a los sujetos instrucciones simples en los dos idiomas, relacionando su velocidad de respuesta con su conocimiento lingüístico. En concreto, se coloca al sujeto ante un tablero con ocho llaves, cuatro para cada mano, y cada llave de un color distinto. Se le pide que accione una determinada llave (indicándole su color y si corresponde a la mano derecha o a la izquierda) alternando los dos idiomas (por ejemplo: "gauche-rouge" o bien, "left-red", etc.). Se mide el tiempo que transcurre entre la emisión de la orden y la acción del sujeto; el índice de dominancia se obtiene dividiendo la diferencia entre los tiempos de reacción en los dos idiomas por el tiempo de reacción más corto. De los resultados obtenidos por Lambert se desprende que las diferencias entre los tiempos de reacción en los dos idiomas disminuyen a medida que aumenta el conocimiento lingüístico en la 1.^a.

En 1964, Rao (32) utiliza un test que mide también la velocidad con la que los bilingües siguen instrucciones simples, dadas en sus dos idiomas; encuentra también que los resultados se relacionan con el dominio lingüístico del sujeto.

Otro tipo representativo de los tests de fluidez es el propuesto por Susan Ervin (33) en 1961 que consiste en presentar al sujeto varios dibujos de objetos y pedirle que los nombre tan rápido como pueda en uno u otro idioma. A partir de sus resultados, la autora afirma que el tiempo que tardan los sujetos en nombrar los objetos correlaciona con la experiencia que poseen en los dos idiomas.

Quizás el más interesante, dentro de este tipo de tests, sea el propuesto por Scherer y Wertheimer (34) en 1964, al que denominan "asimilación de significados"; se trata de que los sujetos indiquen, tan rápidamente como les sea posible, si los juicios que se les den en uno u otro idioma son verdaderos o falsos.

La mayoría de los estudios demuestran la validez de este tipo de pruebas como medidas indirectas de bilingüismo, pero hay una serie de investigaciones que no han podido encontrar relación entre el grado de bilingüismo y la velocidad de traducción o la velocidad en cambiar de un idioma a otro (aunque no haya traducción),

Entre estos estudios están los de Lambert, Havelka y Gardner, 1.959; Treisman, 1.965 y Macnamara, Krauthammer y Bolgar, 1.967. Por otra parte, existe el completo estudio de Macnamara sobre la validez de varios tipos de tests, que se expone detalladamente más adelante (14).

5.4.- Tests de flexibilidad.

Uno de los principales tests de este tipo es el que Macnamara llama "test de riqueza de vocabulario". Consiste en una serie de frases, del tipo "Él está bebido" en cada uno de los dos idiomas y se le pide al sujeto que dé tantas palabras o expresiones como pueda que sean sinónimos o casi sinónimos, de la palabra que está subrayada. La idea que subyace a este planteamiento es que los bilingües parecen tener más vías (formales, informales, humorísticas) con las que expresar un concepto en su idioma dominante en comparación con su L2. Existe una posible objeción y es el hecho de que las lenguas pueden variar en la cantidad de formas distintas en las que poder expresar un concepto; en realidad esto no es importante, puesto que se puede determinar los límites entre los que pueden variar los bilingües, administrando el test a los monolingües. Macnamara realizó un estudio sobre la validez de este test como medida de bilingüismo en 117 estudiantes de Dublín, cuyos idiomas eran el irlandés y el inglés, divididos en tres grupos: hablantes irlandeses nativos que habían aprendido el inglés en la escuela y en el ambiente inglés de Irlanda; hablantes ingleses nativos que habían hecho sus

estudios secundarios en colegios donde la mitad de los estudiantes eran hablantes nativos irlandeses y el idioma seguido en la enseñanza era el irlandés; y hablantes ingleses nativos que habían sido educados en un ambiente inglés, pero que habían aprendido irlandés en la escuela durante un período no inferior a 12 años. Se usó la técnica del análisis de regresión para determinar hasta qué punto podía clasificarse a los sujetos según sus resultados en el test de riqueza de vocabulario. Se encontró que el 79% de la varianza en la variable criterio podía controlarse mediante las cinco variables independientes que eran significativas al 5%. El resultado parece bastante esperanzador respecto a la validez de este test como medida del bilingüismo.

Lambert y sus colaboradores utilizan, a lo largo de sus numerosos estudios sobre la medida de bilingüismo, varios tests que pueden incluirse en este apartado. Uno de ellos es el llamado "Descubrimiento de palabras", que consiste en cuatro series de palabras sin sentido (por ej. DANSONODEND) en las que el sujeto, en un tiempo limitado, tiene que descubrir el mayor número de palabras, en los dos idiomas, ocultas en la estructura dada. El índice usado consiste en dividir la diferencia entre el número de palabras encontradas en cada uno de los dos idiomas, por su suma. Otro test utilizado, es el de "Facilidad para completar palabras". Se presenta a

los sujetos una serie de secuencias de dos letras, que pueden ser las iniciales de una palabra, en los dos idiomas del bilingüe (por ejemplo: vi comienzo de village y de victory). Se les pide que completen tantas palabras como puedan en cada una de las dos secuencias y en los dos idiomas, limitándoles el tiempo. El índice utilizado consiste en hallar la diferencia para cada sujeto entre el número de palabras que han completado en cada idioma. La correlación hallada entre este test y los de fluidez es de 0,58 ($p > 0,01$).

5.5.- Tests de Dominancia

Este tipo de tests consiste en enfrentar al sujeto bilingüe con un estímulo ambiguo (que puede pertenecer tanto a uno como a otro idioma) y pedirle que lo pronuncie o lo interprete; la idea de la cual se parte es que el lenguaje que más veces se utiliza, es el dominante.

Una de las pruebas más representativa es la utilizada por Lambert et al. (28) que consiste en la presentación, a los sujetos bilingües, de una lista de palabras para ser leídas en voz alta, de las cuales, algunas son ambiguas (por ejemplo, la palabra pipe es, a la vez, inglesa y francesa, pero se pronuncia de forma distinta en cada idioma). Los resultados correlacionaban, según los autores, con los conseguidos con las medidas del grado de bilingüismo basadas en la historia.

lingüística del sujeto.

El test citado en último lugar en el apartado anterior puede incluirse también en éste, puesto que el estímulo es, en cierta manera, ambiguo.

6.- ESTUDIOS SOBRE LA VALIDEZ DE LAS MEDIDAS INDIRECTAS DEL BILINGÜISMO

El primer estudio planteado para intentar validar una batería completa de tests de bilingüismo, fué el de Lambert, Havelka y Gardner (28) en 1.959, en el que estaban representados cuatro tipos de medidas indirectas; escalas de clasificación, tests de fluidez, de flexibilidad y de dominancia. Estos autores encontraron que todas las medidas estaban intercorrelacionadas y que podían ser interpretadas como medidas de un factor único, lo que, a su vez, sugería a los autores que el bilingüismo se refleja en muchos aspectos de la conducta lingüística.

La descripción de la investigación es la siguiente: Como sujetos, se escogieron 43 bilingües anglo-franceses, estudiantes de college o de universidad, que no solo habían estudiado los dos idiomas, sino que tenían experiencia en hablarlos. Los sujetos variaban desde un bilingüismo dominante a un bilingüismo equilibrado, definido por la relación entre la velocidad de respuesta a

una serie de órdenes dadas en cada uno de los dos idiomas. Los tests utilizados fueron los siguientes: Velocidad de reconocimiento de palabras, Facilidad para completar palabras, Facilidad para descubrir palabras, Facilidad de lectura, Set de respuesta verbal y Facilidad de traducción.

Las correlaciones encontradas entre todas estas medidas y el grado de bilingüismo, medido por las puntuaciones obtenidas en un test de tiempo de reacción (diferencia entre el tiempo de reacción ante órdenes francesas y ante órdenes inglesas) , se reflejan en la Tabla II.2

T A B L A II.2

Correlaciones entre el grado de bilingüismo y los tests empleados.

	Grado de bilingüismo	N. de C.
1.-Velocidad de reconocimiento de palabras	0.46	1%
2.-Facilidad para completar palabras	0.58	1%
3.-Facilidad para descubrir palabras	0.42	1%
4.-Facilidad de lectura	0.46	1%
5.-Set de respuesta verbal	0.45	1%
6.-Facilidad de traducción	0.18	-

Realizado un análisis factorial (utilizando el método centroide) se encontraron los siguientes pesos factoriales:

T A B L E II.3

Matriz de correlaciones de las medidas de bilingües.

[illegible]

Parece que un solo factor es suficiente para la interpretación, puesto que los pesos obtenidos en el segundo factor extraído son ya muy pequeños. Los autores concluyen que las siete medidas estudiadas son tests que miden la fuerza relativa de los dos idiomas en el grupo de bilingües utilizados.

Los resultados de esta investigación son prometedores, pero también algo extraños, puesto que los hallazgos de los estudios factoriales del rendimiento lingüístico de los monolingües. Thurstone y Thurstone, 1.941; Carrol, 1.941; Guilford et al., 1.956; Vernon, 1.961 Yela, 1.956, 1.969) han encontrado que el funcionamiento verbal comprende varios factores y que, incluso algunos de éstos, por ejemplo, la fluidez verbal, está constituido, a su vez, por varios subfactores. Sin embargo, es cierto, como comenta Macnamara (14) que los resultados de los estudios con sujetos monolingües no pueden ser aplicados directamente a los trabajos sobre las medidas del bilingüismo del tipo de las descritas; generalmente, las medidas indirectas de bilingüismo se han usado para hallar puntuaciones obtenidas restando entre sí las puntuaciones de las realizaciones en una y otra lengua. Por lo tanto, se ha eliminado en las puntuaciones resultantes la influencia de todos los factores que contribuyen de forma igual en los dos idiomas(35); no es, en consecuencia, extraño que la estructura factorial de las medidas basadas en restas, difieran de las medi-

das originales.

Por su parte, Macnamara planificó y llevó a cabo dos estudios para intentar validar las medidas de bilingüismo; el hallazgo general coincide con el de Lambert en el sentido de encontrar que las medidas in directas estaban intercorrelacionadas; naturalmente, ésto no significa que todas las pruebas indirectas tengan la misma perfección como tales medidas de bilingüismo, o de las distintas capacidades lingüísticas puestas en juego; que no es así se hace evidente en los estudios que se citan a continuación.

El primero de ellos fué llevado a cabo en 1.967 utilizando 158 alumnos de 6º grado de cuatro escuelas de Montreal, seleccionadas por la Comisión Escolar Católica de dicha ciudad; tres de ellas eran escuelas francesas en distritos donde, predominantemente, se hablaba in glés, y la otra era una escuela inglesa en un distrito donde se hablaba con preferencia en francés. Debido a limitaciones de tiempo y recursos no se intentaron cubrir todas las capacidades descritas en la Figura 1, Pág. 10. Sin embargo, se administraron cuatro clases de tests-que se referían a esas capacidades- a cada sujeto en cada una de sus lenguas: tests de lectura, escritura, comprensión de lo hablado y capacidad para hablar. En total se obtuvieron 15 medidas; en cada caso, para hallar el índice se restaba la puntuación en francés de la pun

tuación en inglés. Estas 15 puntuaciones totales fueron usadas como criterio respecto a las 14 medidas indirectas usadas, que fueron las siguientes: test de completar palabras, de descubrimiento de palabras, de velocidad de lectura, de significación de palabras, de riqueza semántica, cuestionarios de antecedentes lingüísticos y autocalificaciones. La metodología estadística consistió en la realización de quince análisis de regresión, en cada uno de los cuales se calculó la regresión múltiple de una de las medidas criterio sobre las medidas indirectas. Es decir, a través de los resultados encontrados, podemos saber la eficiencia con la que diferentes conjuntos de medidas indirectas predicen un criterio particular..

La relación de las variables criterio y de las medidas indirectas se recoge en la Tabla II.4.



T A B L A II.4

Relación de las variables criterio y las variables predictoras utilizadas en el Estudio de Montreal sobre las medidas indirectas del grado de bilingüismo.

Variables criterio: Inglés	Pruebas utilizadas
1.-Comprensión lectora	Gates Reading Survey, Forma 1
2.-Vocabulario lector	Gates Reading Survey, Forma 1
3.-Faltas de ortografía	Redacción escrita: las faltas y las interferencias se expresaban en proporción al número total de palabras en una redacción. Se contaban solo las faltas e interferencias diferentes.
4.-Errores gramaticales	
5.-Interferencias sintácticas del francés.	
6.-Interferencias léxicas del francés	
7.-(Puntuaciones basadas en restas)	
8.-Número de palabras	
9.-Comprensión del discurso oído	Test especialmente construido para este estudio, que consistía en <u>historias cortas</u> seguidas de preguntas; <u>números</u> (ej., 3, 10, 121, 1971); <u>trozos de mensajes radiados</u> seguidos de preguntas (sugerido por <u>W. Mackey</u>)
10.- Errores gramaticales	Discurso hablado: <u>Contar una historia</u> . Se contaban las faltas diferentes, que se expresaban como proporción del número total de palabras.
11.- Errores fonéticos	
12.- Ritmo	
13.- Entonación	
14.- (puntuaciones basadas en restas)	
15.- Número de palabras	

../..

Variables criterio: Francés	Pruebas utilizadas
1.-Comprensión lectora	Test de lecture silencieuse(<u>Joly</u>)
2.-Vocabulario lector	Test de vocabulaire(<u>Binois</u> et <u>Pi-</u> <u>chot</u>): suplemento de 10 palabras comunes (construido especialmente)
3.-Faltas de ortografía	<u>Redacción escrita</u> : utilizada de igual modo que en inglés
4.-Errores gramaticales	
5.-Interferencias sintác- ticas del inglés	
6.-Interferencias léxi- cas del inglés	
7.- (puntuaciones basadas en restas)	
8.-Número de palabras	Construido de forma análoga al test correspondiente en inglés.
9.-Comprensión del dis- curso oído	
10.-Errores gramaticales	
11.-Errores fonéticos	
12.-Ritmo	
13.-Entonación	<u>Discurso hablado</u> : <u>Contar una his-</u> <u>toria</u> . Se evalúa igual que el test correspondiente en inglés
14.- (puntuaciones basadas en restas)	
15.-Número de palabras	

../..

<u>Variables predictoras</u>	<u>Pruebas utilizadas</u>
17.- Completar palabras	
18.- Descubrimiento de palabras	
19.- Velocidad de lectura (pa- sajes en prosa de igual número de palabras en los dos idiomas)	
20.- Nombrar palabras	
21.- Riqueza semántica	
22.- Sí mismo	Cuestionario de anteceden- tes lingüísticos.
23.- Padre	
24.- Madre	
25.- Compañeros	
26.- Ambiente del hogar	
27.- Dircuso hablado	Autocalificación
28.- Comprensión del dircuso oído	
29.- Escritura	
30.- Autocalificación	

Veamos ahora los resultados hallados en cada una de las clases de tests;

Escalas de calificación.

En este estudio se encontró que los Cuestionarios de Antecedentes Lingüísticos contribuían significativamente a la predicción de solo 10 de los 15 criterios. En todos los casos, excepto uno, esta contribución fué hecha únicamente por una de las cinco secciones del Cuestionario; en un caso hubo dos secciones que contribuyeron a la regresión (con un coeficiente positivo y otro negativo). En ningún caso, estos cuestionarios fueron la mejor predicción. Macnamara señala que, como es obvio, el valor informativo de este tipo de tests puede variar de un país a otro, de acuerdo con las presiones sociales que se ejerzan sobre la utilización de uno u otro idioma, por ejemplo.

Por el contrario, las autocalificaciones en las cuatro habilidades básicas (hablar, oír, escribir y leer) contribuyeron de forma significativa a 12 de las 15 regresiones; en 8, una autocalificación era el mayor predictor (curiosamente, la autocalificación en capacidad de lectura en los idiomas era la más poderosa de las cuatro autocalificaciones, coincidiendo en gran manera con las medidas directas de lectura, escritura, lenguaje oído y discurso lingüístico). A pesar de estos óptimos resultados, no hay que olvidar que las autocalificaciones pueden ser distorsionadas también por las presiones so-

ciales y, cuando se trata de estudiantes entre cuyas asignaturas se incluye el aprendizaje del segundo idioma, (como en el caso del estudio de Montreal), pueden estar influenciadas por las calificaciones alcanzadas en su primer y segundo idioma, aunque obviamente no sean comparables entre sí.

Test de fluidez.

En el estudio que estamos revisando se incluyen tres tests de fluidez: "Completar palabras", "Velocidad de lectura" y "Nombrar palabras". El primero de ellos ("Completar palabras") contribuyó significativamente a la predicción de ciertas medidas de escritura y discurso hablado, pero no fue el mejor predictor en ninguna regresión y, en general, no es una medida poderosa. Con el segundo ("Velocidad de lectura"), ocurre todo lo contrario; es un predictor poderoso de las cuatro habilidades lingüísticas principales; contribuyó significativamente a once de las quince regresiones y en seis de ellas era el test principal. Es decir, era la prueba más válida, no solamente por la calidad de su contribución, sino también por la cantidad de regresiones a las que contribuía. El tercer test ("Nombrar palabras") contribuyó significativamente, pero nunca como factor principal, a la comprensión lectora y a ciertos aspectos del discurso hablado.

Test de flexibilidad.

En este estudio de Macnamara se incluyó un test

de "Riqueza semántica" que es complementario, según el autor, de los que miden riqueza de vocabulario; este último tipo de test no se incluyó porque, en estudios anteriores, se había demostrado que era una prueba difícil para los niños. Este test demostró ser un predictor moderadamente poderoso en las puntuaciones criterio; en general, contribuía a la predicción de las cuatro habilidades principales.

Se utilizó también el test de "Facilidad para descubrir palabras", usado por Lambert, y se encontró que contribuía únicamente a cuatro de las quince regresiones y nunca como factor principal. Como era de esperar, contribuía significativamente a la predicción de las puntuaciones de vocabulario, pero también a las puntuaciones de gramática, tanto oral como escrita.

El cuadro general de resultados se recoge en la Tabla II.5.

T A B L A II.5

Resultados del estudio con los sujetos de Montreal.

1.- Comprensión lectora R= .8312

Predictores	Beta
19.- Velocidad lectora	-.20
21.- Nombrar palabras	.15
22.- Cuestionario de antecedentes; uno mismo	.35
25.- Cuestionario de antecedentes; compañeros	-.13
30.- Autocalificación: lectura	.37

2.- Vocabulario lector R= .8231

Predictores	Beta
18.- Descubrimiento de palabras	.25
19.- Velocidad lectora	-.17
21.- Riqueza de vocabulario	.26
26.- Cuestionario de antecedentes; ambiente en el hogar	.21
27.- Autocalificación: discurso hablado	.14

3.- Ortografía (redacción) R= .557

Predictores	Beta
18.- Descubrimiento de palabras	.24
19.- Velocidad lectora	-.39

../..

4.- <u>Errores gramaticales</u> (redacción)	R = .5453
Predictores	Beta
18.- Descubrimiento de palabras	.20
19.- Velocidad de lectura	-.24
22.- Cuestionario de antecedentes; uno mismo	.23

5.- <u>Interferencias sintácticas</u> (redacción)	R = .5134
Predictores	Beta
19.- Velocidad lectora	-.26
30.- Autocalificación: lectura	.30

6.- <u>Interferencias léxicas</u> (redacción)	R = .4643
Predictores	Beta
19.- Velocidad lectora	-.34
26.- Cuestionario de antecedentes; ambiente en el hogar	.20
28.- Autocalificación: oír	.30
29.- Autocalificación: escribir	-.38

7.- <u>Conjuntos de las variables 3 a 6</u>	R = .7405
Predictores	Beta
17.- Completar palabras	.23
19.- Velocidad lectora	-.17
21.- Riqueza semántica	.21
29.- Autocalificación: escribir	.26

8.- <u>Número de palabras</u> (redacción)	R = .7357
Predictores	Beta
17.- Completar palabras	.17
19.- Velocidad lectora	-.18
21.- Riqueza semántica	.18
30.- Autocalificación: lectura	.33

../..

-120

../..

9.- Comprensión lectora

R = .8355

Predictores	Beta
21.- Riqueza semántica	.23
22.- Cuestionario de antecedentes; uno mismo	.20
27.- Autocalificación; hablar	.35
30.- Autocalificación; lectura	.25

10.- Faltas gramaticales (discurso hablado) R = .6246

Predictores	Beta
18.- Descubrimiento de palabras	.19
19.- Velocidad lectora	-.25
21.- Riqueza semántica	.29
23.- Cuestionario de antecedentes; padre	.22
28.- Autocalificación; oír	-.23

11.- Errores fonéticos (discurso hablado) R = .5348

Predictores	Beta
19.- Velocidad lectora	-.27
23.- Cuestionario de antecedentes; padre	.15
27.- Autocalificación; hablar	.25

12.- Ritmo (discurso hablado) R = .7185

Predictores	Beta
17.- Completar palabras	.24
20.- Nombrar palabras	.20
27.- Autocalificación; hablar	.18
30.- Autocalificación; leer	.26

../..

13.- Entonación (discurso hablado)

R = .7440

Predictores	Beta
17.- Completar palabras	.16
20.- Nombrar palabras	.16
24.- Cuestionario de antecedentes; madre	.22
27.- Autocalificación; hablar	.18
30.- Autocalificación; leer	.23

14.- Conjunto de las variables 10 a 13 (discurso hablado)

R = .7426

Predictores	Beta
17.- Completar palabras	.25
19.- Velocidad de lectura	-.32
20.- Nombrar palabras	.17
23.- Cuestionario de antecedentes; padre	.19

15.- Número de palabras (discurso hablado)

R = .6743

Predictores	Beta
21.- Riqueza semántica	.31
22.- Cuestionario de antecedentes; sí mismo	.22
30.- Autocalificación; lectura	.25

Notas de los autores a la Tabla de resultados

Las regresiones esperadas de las variables criterio sobre las variables predictoras no tienen un signo constante. Las de las variables 1,2,8,9,12,13, 14 y 15 son positivas, pero el resto, negativas, puesto que en éstas, lo que se ha calculado ha sido un índice de errores y, lógicamente, el autor, para evitar confusiones, ha expresado todos los resultados con signo positivo (excepto para la variable 19); ésto no altera la significación estadística de las variables.

Las puntuaciones en las variables 17 a 30 se obtuvieron para cada uno de los dos idiomas, y luego se restó la puntuación en francés de la correspondiente en inglés, y esta puntuación restada fué la que se usó en el análisis de regresión. En general, cuanto más deprisa se lee en voz alta, mejor se conoce ese idioma. Por lo tanto, las puntuaciones en la variable 19 están en la dirección opuesta de las del criterio en los otros predictores.

En la Tabla solo se citan las variables que contribuyen significativamente a la regresión al nivel del 5%. En dicho cuadro se menciona la regresión en el punto en el que la inclusión de más variables no contribuye significativamente al control de la varianza del criterio. Puesto que la distribución de todas las puntuaciones fué normalizada antes del análisis, los coeficientes de regresión son comparables.

Los resultados generales que se desprenden de este estudio de Macnamara, son los siguientes:

En primer lugar, resalta el relativamente poco poder de predicción de los Cuestionarios de Antecedentes Lingüísticos. Este resultado es importante porque, a menudo, este tipo de pruebas han sido usadas como criterio para validar medidas indirectas del bilingüismo, y parece claro que tienen incluso una validez menor que estas pruebas con las que se comparan.

En segundo lugar, mediante los resultados del estudio los autores esperan poder contestar, al menos en parte, a la pregunta de con qué exactitud el grado de bilingüismo puede determinarse únicamente mediante medidas indirectas. Para poder resolver esta cuestión, hay que tener en cuenta las correlaciones múltiples halladas (R). El total del error (sospechado) en las variables criterio sugiere un límite superior alrededor de .85 para las R ; por lo tanto, parece que las medidas indirectas son tan efectivas a la hora de determinar el grado de bilingüismo en un amplio grado de habilidades lingüísticas como las medidas directas. Naturalmente, es necesario recordar también los límites del estudio: por una parte, estos resultados solo pueden aplicarse al aspecto más formal de los dos idiomas y, por otra, solo se puede generalizar con plena confianza los resultados a los grupos de 6º grado escolar de bilingües franco-ingleses en Canadá y a las medidas específicas que se han estudiado.

La conclusión práctica que Macnamara apunta, a partir de todos sus resultados, es que el psicólogo que quiere obtener la clasificación de los sujetos según su grado de bilingüismo para estudiar ciertos aspectos de su conducta, puede emplear, como mejores medidas indirectas de bilingüismo, las autocalificaciones y la velocidad de lectura en voz alta y, en general, (haciendo una selección a partir de los resultados expuestos en la Tabla II.5), la combinación apropiada de medidas indirectas, según sus propósitos de investigación. Es cierto también que, a veces, cuando el investigador está interesado por el efecto del bilingüismo en el desarrollo intelectual o en el aprendizaje lingüístico, necesita conocer el nivel de sus sujetos en un determinado momento temporal anterior a aquél en que comienza la investigación; en este caso, es necesario utilizar los Cuestionarios de Antecedentes Lingüísticos. Si, por el contrario, lo que se quiere estudiar es la capacidad de los bilingües de aprender mediante sus dos idiomas, es posible determinar el grado de bilingüismo por medio de esas habilidades lingüísticas que se ponen en juego en las tareas de aprendizaje (Macnamara, 1967; Macnamara y Hallaghan, 1967) o bien mediante una combinación apropiada de medidas indirectas.

El segundo estudio emprendido por Macnamara iba encaminado a probar la validez del test de "Riqueza de Vocabulario" creado por él en colaboración con Oisín O'Siochru. Escogió un grupo de 117 estudiantes bilingües en Dublín, subdividido en tres subgrupos:

. Hablantes irlandeses nativos que habían aprendido inglés en la escuela y en el ambiente de habla inglesa de Irlanda.

.. Hablantes ingleses nativos que hacían su educación secundaria en colegios preparatorios donde la mitad de los estudiantes eran hablantes irlandeses nativos y todo el programa del colegio se hacía en irlandés.

. Hablantes ingleses nativos que habían sido educados en un medio inglés, pero que habían aprendido irlandés en la escuela por lo menos durante un período de 12 años.

Se utilizó el análisis de regresión para determinar con qué exactitud podía clasificarse a los sujetos por sus resultados en el test de "Riqueza de vocabulario". Las variables predictoras estaban constituidas por el número de sinónimos escritos por los sujetos en cada uno de los 11 pares de frases (cada miembro del par en uno de los dos idiomas) (36). Se encontró que, seleccionando las 5 variables independientes que eran significativas al nivel del 5%, podía controlarse el 79% de la varianza del criterio.

T A B L A II.6

Resultados del estudio de Dublín sobre riqueza de vocabulario

Las frases utilizadas fueron las siguientes:

- 1.- The reason I did it (La razón por la que lo hice)
- 2.- He is angry (Él es antipático)
- 3.- He is drunk (Él está bebido)
- 4.- He is a proud man (Es un hombre orgulloso)
- 5.- I am tired (Estoy cansado)
- 6.- I think (Yo pienso)
- 7.- A is like B (A es igual a B)
- 8.- I agree with you (Estoy de acuerdo con Vd.)
- 9.- The mountain is big (La montaña es grande)
- 10.- He can run quickly (Él puede correr deprisa)
- 11.- He is a clever boy (Es un muchacho inteligente)

Riqueza de vocabulario

$R = .8895$

Predictores	Beta
1.- Reason (razón)	.12
2.- Angry (antipático)	.08
4.- Proud (orgulloso)	.07
9.- Big (grande)	.19
11.- Clever (inteligente)	.12

7 - OTROS TESTS UTILIZADOS EN LA MEDIDA DEL BILINGÜISMO

7.1.- Las propuestas de investigación de Ervin y Osgood

A partir de la distinción teórica que intentaron establecer Charles Osgood y Susan Ervin (37) entre bilingüismo compuesto y bilingüismo coordinado, los autores proponen una serie de instrumentos de medida aprovechando los ya existentes con ciertas modificaciones con el fin primordial de poder indicar la posición relativa de un individuo a lo largo de un teórico continuo que iría desde un sistema compuesto puro hasta un sistema coordinado puro; en un extremo, los significados de los signos de traducción equivalente son idénticos, y, en el otro, los significados de los signos de traducción equivalente son distintos. Si ésto es así, el instrumento indicado para situar a un individuo en el lugar que le corresponde entre estos dos polos parece ser el diferencial semántico(38). Los autores proponen que esta técnica debiera utilizarse para medir el tipo de bilingüismo de un sujeto en un área semántica particular, o bien en general, si se pudiesen lograr muestras adecuadas de las distintas áreas. A los sujetos bilingües se les proporcionaría una selección de pares de signos de traducción equivalente en los dos idiomas

y se compararía el significado que les dan según el idioma en que se presenten. Ervin y Osgood afirman que el promedio de D (diferencia de significado) variará en proporción directa al grado de "coordinación" que exista entre los dos idiomas que utiliza el sujeto. Para validar esta medida proponen los criterios de frecuencia de interferencia, fluidez y facilidad de traducción en los dos idiomas.

Otra propuesta de investigación se basa en el test "Cloze" desarrollado por Wilson Taylor(39). Se utilizarían dos textos paralelos (traducidos) en las dos lenguas del sujeto, y, después de mutilados, se entregarían a sujetos con distinto grado de bilingüismo. La hipótesis es que cuanto más se aproximen las respuestas a la solución correcta en las dos lenguas, más perfecto será el bilingüe. En palabras de los propios autores,

"Este método ofrece dos ventajas: en primer lugar, debido a su naturaleza, obtiene muestras de todos los sutiles factores contextuales tanto del nivel semántico de asociación, como del nivel gramatical de disposición; en segundo lugar, al usar como criterio la propia actuación de cada sujeto en la lengua que mejor domine, elimina diferencias individuales de inteligencia, capacidad para las lenguas, etc." (40)

La tercera propuesta de los autores ha sido, en realidad, la única que se ha intentado comprobar experimentalmente. La hipótesis se enunciaría diciendo que los mecanismos de asociación se ven afectados por el bilingüismo del sujeto, en el sentido de que varían según sea el idioma utilizado. Susan Ervin utilizó las láminas

del TAT (41) e hizo que los sujetos contasen las historias, primero en una de sus lenguas y luego en la otra. Las asociaciones fueron significativamente diferentes en algunos casos. Se hace referencia más amplia a esta investigación en el apartado correspondiente a "Bilingüismo y personalidad" de este trabajo.

7.2.- El test "Pictorial Auditory Comprehension"
("Comprensión auditiva basada en imágenes")
de Carroll

Carroll (1959) (42) ha construido un test llamado "Pictorial Auditory Comprehension Test". Está diseñado para medir únicamente comprensión auditiva, no producción oral. El test se administra en 45 minutos; Carroll sugiere que este tiempo puede disminuirse si se reduce el número de ítems. J. Rubin (43), por su parte, considera que este test tiene dos inconvenientes principales (además del de la longitud de su tiempo de aplicación, si se quiere utilizar como instrumento de medida en situaciones de encuesta a grandes muestras de población). Son los siguientes:

. El test cubre un amplio espectro de estructuras lingüísticas, lo que hace que sea imposible determinar qué estructuras o qué vocabulario se está midiendo.

. Este segundo problema es menos importante pues puede resolverse fácilmente; es el de la posible dificultad de la interpretación de los dibujos que se presentan.

Puesto que se ha citado a J. Rubin conviene mencionar aquí una técnica específica utilizada por este autor en sus encuestas sociolingüísticas, aunque siempre de forma experimental. Consistía en hacer escuchar a los sujetos una conversación grabada en uno de los dos idiomas y pedirles que señalaran las palabras o expresiones que no pertenecían a ese idioma. Encontró una correlación definida entre la capacidad para reconocer el fenómeno de la interferencia y la capacidad bilingüe.

7.3.- El Test Stroop

Este test fué utilizado por Preston en 1965 y por Lambert en 1967. Intentaban medir con él únicamente algunas de las habilidades implicadas en el uso del lenguaje, basándose, sobre todo, en la matriz propuesta por Macnamara (1967) (44).

El test consiste en una serie de nombres de colores escritos, a su vez, en diversos colores que no corresponden con el nombre que expresan; por ejemplo, la palabra azul, escrita en verde, la palabra rojo, escrita en azul. Se pide a los sujetos que se desentiendan de la palabra escrita y nombren el color de la tinta. En los dos estudios mencionados se empleó una versión bilingüe (francés e inglés) del test. Los sujetos habían demostrado con anterioridad un nivel de conocimientos análogo en los dos idiomas y, efectivamente, en ambos estudios los bilingües nombraban colores con igual rapidez en los dos

idiomas. Sin embargo, el mayor interés se centraba en el efecto de interferencia de las palabras escritas cuando el idioma de esa palabra y el idioma de la respuesta eran diferentes. Esta interferencia estaba medida por la comparación con los resultados logrados por los sujetos en una condición en la que la respuesta y la palabra escrita estaban en el mismo idioma. De nuevo, los resultados en esta condición monolingüe eran iguales en los dos idiomas. Por lo tanto, el test parece ser adecuado para medir el nivel de conocimiento en cada lengua; se utilizaron también otros datos preliminares, tales como las respuestas a un cuestionario de antecedentes lingüísticos.

Macnamara y Kallaghan (1967) y Macnamara (1967) utilizan también diseños parecidos.

7.4.- El test revisado "Spanish / English Oral Proficiency" ("Nivel de conocimientos orales en español y en inglés") Arnulfo G. Ramírez y Robert L. Politzer. (45)

El test consta de dos partes:

1.- Vocabulario (en secciones)

Está formado por 32 ítems. Los sujetos tienen que emparejar una de las tres frases, que les son leídas por el examinador, con un dibujo. De acuerdo con el concepto sociolingüístico de "dominio" (Fishman, 1972), el test de vocabulario se dividió en cuatro secciones: casa, comunidad, iglesia y escuela. Cada sección está representada por ocho ítems.

2.- Test de producción gramatical

Consta de 32 ítems. El sujeto ha de realizar operaciones lingüísticas siguiendo el modelo de los ejemplos que le da el examinador. Hay diez tipos diferentes de operaciones:

1. Pasar de singular a plural
2. Pasar de plural a singular
3. Pasar de presente a pasado
4. Pasar de afirmativa a negativa
5. Indicar la situación (localización)
6. Transformar una pregunta indirecta en directa
7. Transformar una orden indirecta en directa
8. Transformar una pregunta directa en indirecta
9. Transformar una orden directa en indirecta
10. Transformar adjetivos y adverbios positivos en comparativos.

Hay dos dibujos para cada ítem. El examinador lee una frase que corresponde a uno de los dibujos y el sujeto construye una frase que se refiere al otro.

La mayoría de los ítems están basados en una selección de las estructuras gramaticales del inglés que presentan dificultades a niños con el idioma castellano como primera lengua y que están aprendiendo inglés.

La versión en castellano es, esencialmente, una traducción de la inglesa.

Las categorías de respuesta son las siguientes:

- a) Esperada: 1 punto
- b) otra respuestas aceptable: 1 punto
- c) incorrecta: 0 puntos
- d) no hay respuesta: 0 puntos

Las puntuaciones pueden evaluarse según dos métodos:

. Puede asignarse una puntuación de equilibrio a cada individuo sobre la base de las dos versiones paralelas. Esta puntuación se obtiene restando la alcanzada en la versión inglesa de la obtenida en la versión española.

. Puede usarse el nivel de realización. La realización de los tests de castellano e inglés se puede expresar según 6 niveles; los primeros 5 niveles incluyen seis respuestas correctas cada uno y el nivel sexto incluye ocho respuestas correctas (en total, 38 respuestas). Mediante esta fórmula puede expresarse tanto el nivel de realización como el de equilibrio entre los dos idiomas. Por ejemplo, puede expresarse la puntuación de un sujeto de la siguiente forma:

$$\text{Castellano (C)}_3, \text{Inglés (I)}_5 = C_3 \ I_5$$

Otra manera de expresar, a la vez, el equilibrio y el nivel de realización, es la siguiente:

$$\frac{\text{Puntuación en castellano} + \text{Puntuación en inglés}}{1 + (\text{puntuación en castellano} - \text{puntuación en inglés})}$$

Análisis del test

Este test se aplicó en 1975 a una muestra de 40 sujetos, 10 en cada uno de los grados estudiados (1º, 3º, 5º y 7º) de la escuela de Crystal City, Texas, descendientes de mejicanos. Los niños de 1º y 3º grados estaban participando en un programa de educación bilingüe.

Las conclusiones obtenidas a partir de esta aplicación son las siguientes:

1.-Test de vocabulario

a.- El test de vocabulario es muy fácil para todos los sujetos, tanto en castellano como en inglés (la media de las puntuaciones sobre 30 alcanzó 27,7 en castellano y 27,9 en inglés).

b.- La varianza medida por el test era muy baja, lo que es, en gran parte, responsable de la relativa poca fiabilidad de los subtests (medida por el coeficiente χ de Cronbach).

c.- la validez de los subtests de vocabulario combinada (0,43 para el castellano y 0,77 para el inglés) es apropiada.

2.- Test de gramática

a.- Es más difícil que el vocabulario

b.- Su validez es más alta (0,87 para el castellano y 0,94 para el inglés).

c.- El análisis de algunos ítems individuales

indica que, a veces, el estímulo no era capaz de producir la construcción gramatical esperada, sino una respuesta al ternativa aceptable. Parece ser que este resultado puede ser achacado a un problema inherente a la percepción de la tarea que se pide, más que a las aptitudes lingüísticas de los sujetos.

Se hallaron, a continuación, diversas correlaciones entre los tests. La más importante es la correlación significativa entre el test de vocabulario completo en castellano y en inglés ($r = 0.46$, $P < .001$). Según los autores, esto no justifica la conclusión de que el éxito en un idioma está relacionado con el éxito en el otro; por el contrario, parece ser que la correlación es debida a la aptitud que ambos tests ponen en juego (o a la transferencia del aprendizaje), lo cual podría ser también responsable de la sorprendente relación entre el test de vocabulario en castellano y el test de gramática en inglés (0.42 ; $p < .01$).

Análisis del test a través de los resultados

Mediante este test puede saberse si el sujeto o los sujetos son bilingües equilibrados o bien, si un idioma domina sobre el otro, según las áreas. Es interesante repasar algunos resultados encontrados en la primera aplicación del test y las reflexiones que los autores hacen a partir de ellos.

Aparece un dominio claro del castellano en el

Apartado III (la iglesia) y en los tests de gramática en los grados 1º, 3º y 5º. Este dominio refleja una realidad sociocultural y, en este sentido, el test parece demostrar su validez. En cambio, es un resultado muy poco esperado el equilibrio que se da en los apartados sobre el hogar y la comunidad en los dos primeros grados escolares. Los autores piensan que una posible explicación de este hecho podría estar relacionada con el nivel de dificultad del test o con el esfuerzo realizado para establecer el mayor paralelismo posible en cada uno de los apartados de los tests. Este paralelismo podría haber eliminado las diferencias entre algunos de los elementos que caracterizan a la cultura méjico-americana y a la anglo-americana que, probablemente, tienen un reflejo lingüístico, pero que no pueden medirse con tests de vocabulario idénticos.

7.5.- Las "medidas alternativas del bilingüismo"
de J.A. Fishman y R.L. Cooper

En 1968, J. A. Fishman y R.L. Cooper(46 y 47) aplicaron una serie de medidas sobre bilingüismo provenientes del campo de la lingüística, la psicología y la sociología, a una muestra de portorriqueños que vivían en Nueva York, en un intento por integrar y clasificar los diversos aspectos de la conducta bilingüe que, con anterioridad, habían sido estudiados separadamente desde diversos puntos de vista.

Las dos cuestiones principales que se plantearon

como objetivo de su estudio fueron las siguientes: en primer lugar en qué medida covariaban las medidas lingüísticas, psicológicas y sociológicas cuando se aplicaban a los mismos sujetos bilingües; y, en segundo lugar, cual era la utilidad de tales medidas en términos de su capacidad para predecir, tanto individualmente como en batería, los mismos criterios.

Descripción de la prueba

El método de trabajo consistió en la realización, en primer lugar, de una encuesta tipo censo, en la que se le pedía al sujeto que contestara a una serie de preguntas sobre sí mismo y sobre los habitantes de su casa, seguido de una "Entrevista psicolingüística", dividida en varios apartados, a los habitantes de origen portorriqueño que vivían en la zona de Jersey City, en Nueva York. La entrevista psicolingüística se aplicó únicamente a las personas que cumplían ciertos requisitos (por ej., que fueran mayores de 13 años y que quisieran prestarse a ser entrevistadas).

La entrevista estaba diseñada para lograr dos propósitos principales: primero, conseguir información sobre la realización del entrevistado en diversas pruebas adaptadas a partir de la literatura psicológica; segundo, lograr muestras del lenguaje en inglés y en castellano de los entrevistados bajo condiciones de causalidad diversa o informales. La entrevista constaba de varias partes:

1.- Comprensión del idioma oído. Se utilizaron 5 conversaciones grabadas entre bilingües castellano-ingleses. Cada conversación representaba un tipo diferente de situación social. Después de haber sido escuchada cada conversación dos veces, se pedía a los entrevistados que respondieran a una serie de preguntas para conocer su comprensión e interpretación de lo escuchado. Entre estas preguntas estaban insertas algunas que requerían que los entrevistados hicieran inferencias sobre las relaciones sociales entre los hablantes, que recordaran quién era la persona que usaba un determinado idioma y cuándo, y que se decidieran sobre la pertinencia de usar inglés o castellano en partes específicas de la conversación.

2.- Nombrar palabras. Se pedía a los entrevistados que diesen, en un minuto de tiempo, tantas palabras diferentes (en inglés o castellano, en este caso) como pudieran, palabras que tenían que ser nombres de objetos apropiados a un contexto dado. Se les proponían 5 áreas: familia, comunidad, religión, educación y trabajo. Los entrevistados daban palabras, primero en un idioma, en todas las áreas, y luego, del mismo modo, en el otro idioma.

3.- Asociación de palabras. Se les proponía a los sujetos las siguientes palabras para que, durante un minuto de tiempo, dieran cuantas asociaciones les fuera posible: casa, calle, iglesia, escuela y fábrica, primero en inglés y luego en castellano. Estas cinco palabras intentaban representar las áreas de la familia, la comunidad, la religión, la educación y el trabajo.

Este subtest se aplicaba siempre después del de "Nombrar palabras", pero con un intervalo entre ambos de 10 minutos, durante el cual se aplicaba otra técnica.

4.- Estimación de la frecuencia de palabras. Los sujetos señalaban, en una escala de 8 puntos, la frecuencia con la que oían o usaban 150 palabras diferentes, la mitad de las cuales estaban en castellano y la otra mitad en inglés. Las 75 palabras de cada idioma se hallaban divididas en cinco conjuntos de 15 palabras cada uno, representando las áreas de la familia, la amistad, la religión, la educación y el trabajo; pero las palabras de cada área estaban distribuidas a lo largo de toda la lista. Se hacía una aplicación primeramente en un idioma y luego en el otro.

5.- Escala de clasificación (rating scale) del uso del castellano. Los sujetos habían de clasificar, en una escala de 11 puntos, el grado en el que usaban el castellano (en relación con el inglés) con otros bilingües portorriqueños, en casa, en la comunidad, en la iglesia, en la escuela y en el trabajo.

6.- Procedimientos de producción lingüística. Este subtest se basaba en la noción de "repertorio verbal" (Gumperz, 1964, 1967) y en el constructo de "variable lingüística" (Labov, 1963, 1966) (48). Se intentaba variar sistemáticamente los contextos de la entrevista. Haciendo una extensión del método de Labov a las situaciones bilingües, se intentaba obtener la producción oral del sujeto en los dos idiomas,

variando a lo largo de un continuo que iba desde la máxima premeditación a la máxima casualidad. Por lo tanto, se podía observar la variación fonológica asociada con los cambios en el contexto de la entrevista, en castellano y en inglés. El grado de variación sistemática observado en cada idioma podía servir como índice de los recursos lingüísticos o el repertorio verbal del hablante. La variación fonológica se observó en cinco contextos o procedimientos de producción. Se citan siguiendo el orden del contexto más formal al más informal:

a) Lectura de una lista de palabras. Se presentaban al sujeto dos listas cortas de palabras, una en cada idioma, para que las leyera en voz alta. Contenían ejemplos de sonidos que se suponía que variaban en función del procedimiento de producción.

b) Lectura de párrafos. La técnica era la misma, pero utilizando cuatro párrafos cortos en vez de la lista de palabras.

c) Nombrar palabras. Se estudiaban los resultados en el test de nombrar palabras anteriormente descrito, utilizándolo como ejemplo de producción oral que estaba en un término medio entre el contexto más formal (lectura en alta voz) y el más informal (conversación libre).

d) Estilo de la entrevista. Las respuestas a la entrevista se analizaban como ejemplos de un contexto relativamente formal.

e) Conversación espontánea. Se utilizaba todo el material de este tipo que se había producido durante la entrevista.

Métodos de puntuación

Se emplearon dos tipos de puntuaciones:

- las basadas en clasificaciones a priori. (Consistían en restar a las puntuaciones del castellano, las del inglés, en varias áreas o varias habilidades).

- las empíricas, basadas en la distribución de ítems que surgieron mediante análisis factorial.

Estos dos tipos de puntuaciones fueron estudiados según cuatro criterios, basados en las clasificaciones hechas por dos lingüistas que habían puntuado las variables fonológicas. Son las siguientes:

- Acento: Se clasificaba a los sujetos según el grado en el que las estructuras fonológicas (y sintácticas) de un idioma influyen el discurso producido en el otro. Se utilizaba una escala de 7 puntos, en la que las puntuaciones altas indicaban la influencia del castellano en el inglés, las bajas lo contrario, y las centrales, la falta de influencia mutua.

- Repertorio en inglés: Se utilizaba una escala de 6 puntos para clasificar a los sujetos según el número de estilos en inglés que utilizaban y la fluidez con que lo hacían.

- Repertorio en castellano: Se empleaba una escala de 4 puntos para medir lo mismo que en el apartado anterior pero referido, naturalmente, al castellano.

- Lectura: Se clasificaba a los sujetos en una escala de 5 puntos, según su capacidad para leer en los dos idiomas. Las puntuaciones altas indicaban que únicamente sabían leer en castellano (o no sabían leer); las bajas, que solo sabían hacerlo en inglés, y las intermedias, que podían hacerlo en ambas lenguas.

Análisis de los datos

Los datos fueron tratados utilizando análisis factorial y de regresión.

Resultados

Utilizando la técnica del análisis factorial, se obtuvieron siete factores:

Factor I (productividad en castellano). Está referido a los subtests de "Nombrar palabras" y "Asociación de palabras" en castellano.

Factor II (productividad en inglés). Referido a los mismos subtests que el anterior pero, obviamente, en inglés.

Factor III (comprensión lectora). Describe la realización en los ítems de comprensión lectora expresado por las puntuaciones "a priori".

Factor IV (castellano manifiesto). Caracteriza el conocimiento del castellano y su uso, según el proprio sujeto (escala de clasificación del uso del castellano) o según algún miembro de su casa.

Factor V (inglés hablado sin acento). Referido a las variables fonológicas características del inglés sin acento.

Factor VI (sensibilidad sociolingüística). Caracteriza la realización en los ítems de comprensión lectora que requieren, por parte del sujeto, la identificación del uso del inglés y del castellano y que éste haga inferencias sobre el significado social del uso del lenguaje.

Factor VII (estimación de la frecuencia de palabras en castellano). Describe los resultados en las tarreas de estimación de la frecuencia de palabras, expresado tanto en términos de puntuaciones restadas como de castellano solo.

Mediante el análisis de regresión, los autores averiguaron las correlaciones entre las diversas pruebas y entre las variables demográficas (edad, lugar de nacimiento, ocupación, educación, años de permanencia en los Estados Unidos y sexo) y las variables criterio (acento, aptitud lectora, repertorio en inglés y en castellano) con lo que consiguieron seleccionar aquellas pruebas que explicaban la mayor proporción de la varianza encontrada

y que mejor podían aplicarse en un contexto de bilingües portorriqueños para averiguar el mayor número de datos en la menor cantidad de tiempo posible, siempre que se quisiese trabajar con los mismos criterios que ellos. En concreto, encontraron que los mejores predictores de los criterios se obtenían de los informes retrospectivos sobre el conocimiento y uso de la lengua; sin embargo, las puntuaciones que a ésta se agregaban con otras técnicas (nombrar objetos, comprensión de una conversación oída) lograban un aumento significativo en los coeficientes de predicción acumulativa de los criterios.

7.6.- Encuestas sociolingüísticas

Existen una serie de técnicas que son empleadas por los sociolingüistas en su campo de trabajo y cuya finalidad se centra, sobre todo, en conocer la composición lingüística de una población determinada, más que el análisis de la competencia lingüística de sus miembros particulares. Las técnicas de medida utilizadas desde esta perspectiva se basan en el censo lingüístico y en la encuesta hecha en su casa a todos los miembros del hogar, de toda la población o de una muestra de ella. Es decir, se utilizan personas a las que se denomina "informantes" para conocer su competencia lingüística en los dos idiomas que se supone son utilizados en la zona que se estudia, y conocer la estructura lingüística de la población. Las técnicas para llegar a conocer esta competencia lingüística pueden ir desde el juicio del entrevista-

tador a través de una conversación más o menos tipificada hasta técnicas más refinadas, como las descritas en el estudio de Fishman y Cooper, citado más arriba. La mayor preocupación de este tipo de investigador es encontrar métodos de medida que no lleven demasiado tiempo de aplicación, habida cuenta del gran número de personas que tienen que entrevistar individualmente.

7.7.- La medida del bilingüismo desde una perspectiva puramente lingüística: el estudio de Elizabeth Catbonton

Elizabeth Catbonton y Norman Segalowitz (49) están especialmente interesados en el estudio de los bilingües con poca fluidez, es decir, los usuarios de una segunda lengua que poseen suficiente conocimiento de su segundo idioma para poder realizar una comunicación básica, pero que no son considerados por los demás, ni por ellos mismos, al nivel de hablantes nativos. En realidad, esta clase de bilingües es abundante en las comunidades que poseen más de un idioma y, por ello, se hace tan interesante estudiar sus características. Uno de los principales problemas que los autores se plantean, es el de estudiar si estas personas compartían un código lingüístico común. Desde el punto de vista de la progresiva adquisición del lenguaje, se trata de que los sujetos que tienen poco conocimiento de su L2, utilizan muchos elementos y estructuras incorrectas (que no utilizan los

hablantes nativos); a medida que progresan en su conocimiento del idioma van introduciendo, cada vez más elementos correctos (utilizados por los hablantes nativos) y eliminando los incorrectos. Una interesante cuestión en relación con este problema es la de si esta progresiva sustitución de elementos incorrectos por los correctos sigue un proceso sistemático, a medida que aumenta el conocimiento de la lengua, o no. Esto es importante para el tema que actualmente estamos tratando (la medida del bilingüismo), puesto que si esta sustitución tiene una sistemática, puede utilizarse una técnica derivada de este principio como medida del grado de conocimiento del bilingüe en su L2 . El resultado general encontrado en su estudio por los autores (Gatbonton, 1975) (50) hizo pensar que, efectivamente, existía esa norma general y, debido a ello, es importante referirse a él con cierto detenimiento.

Elizabeth Gatbonton empleó un método de estudio derivado del que Bickerton (1971, 1973) había utilizado para describir y analizar la variación encontrada en el discurso lingüístico en la L1; la autora se dedicó a estudiar la pronunciación "correcta" o "incorrecta" de una serie de sonidos lingüísticos. El análisis empleado en los sujetos bilingües consistía en identificar las situaciones (entre vocales, al principio de la palabra, etc.) en que se producía la pronunciación correcta o incorrecta, determinar si la distribución de esas variantes se producía al azar o sistemáticamente según las situaciones y si esta distribución estaba de acuerdo con los distintos grados de

dominio lingüístico de su L₂ en los bilingües.

Los sujetos que utilizó Gatbonton en su estudio fueron 27 varones francocanadienses que hablaban inglés con diferentes grados de perfección. Se hicieron grabaciones de cada uno de los sujetos, leyendo dos párrafos en inglés y conversando con un hablante inglés. A continuación se analizaron tres tipos de sonidos, y los resultados del análisis sugieren que hay una norma sistemática de acuerdo con la cual se introducen nuevos sonidos en el repertorio de la L₂ y se eliminan antiguos elementos. Este análisis permite asignar a los hablantes en diferentes niveles, según el proceso de adquisición. Para dar validez a esta distribución de los sujetos, la autora hizo oír las grabaciones a 11 hablantes ingleses nativos que los clasificaron en una escala de 9 puntos, que iban desde "muy pobre" a "muy fluído" en inglés. Estas clasificaciones obtuvieron una correlación mínima de .80 con la clasificación producida por el análisis lingüístico, lo que indica que este análisis lingüístico de la L₂ de los bilingües puede utilizarse también como medida de bilingüismo.

Además del resultado citado anteriormente, hubo otro que tiene una gran importancia social y que ha de tenerse en cuenta a la hora de utilizar este método como medida de bilingüismo. Este resultado consistió en el hecho de que algunas de las normas encontradas tenían una significación social. Por ejemplo, para dos de los

sonidos utilizados, los niveles de conocimientos de los hablantes estaban relacionados (de forma estadísticamente significativa) con sus sentimientos de identificación. Los hablantes que utilizaban sonidos más correctos eran menos nacionalistas (en la relación Quebec-Canadá) que aquéllos cuyos sonidos eran más incorrectos. Por otra parte, no se encontró relación entre la fluidez total (proporción total de elementos correctos e incorrectos en el discurso) y los sentimientos nacionalistas. Este resultado debe tenerse en cuenta siempre que se utilice este tipo de análisis lingüístico como medida del nivel de bilingüismo del sujeto, pues las influencias sociales del entorno del bilingüe pueden modificar la clasificación teórica de los sujetos según su conocimiento de las lenguas. Todo esto viene a confirmar de nuevo la idea de que el bilingüismo no es, ni mucho menos, un fenómeno puramente lingüístico, sino que conlleva una serie de implicaciones sociales, políticas, históricas, económicas, que son consustanciales a la misma situación bilingüe de los grupos o los sujetos.

7.8.- Tests publicados recientemente

En este apartado haremos una breve revisión de los tests publicados en los últimos años, fundamentalmente en Estados Unidos, puesto que es de este país de donde la información es más asequible. Para ello seguiremos principalmente una publicación del Departamento Estatal de Educación de Estados Unidos, aparecida

en Febrero de 1977. (51)

1.- Michigan Oral Language Productive Tests

Structural Response (Test de Producción de Lenguaje oral mediante respuestas estructuradas, de Michigan). Edición de 1970.

Intenta evaluar la capacidad del niño para producir, desde el punto de vista fonológico y gramatical, inglés standard. Comprende producción hablada y comprensión auditiva y mide la interferencia lingüística. El examen se hace individualmente y consiste en mostrar al niño una serie de 3 dibujos señalándosele varios objetos y tratando de obtener así una estructura lingüística específica del niño. Los dos inconvenientes principales de este test son que, por una parte, los dibujos no son muy atractivos para el niño y a veces no están muy claros, y, por otra parte, los ítems no están ordenados según sus dificultades.

2.- Michigan Conceptual Oral language Test

(Test de lenguaje conceptual oral de Michigan).

Este test tiene una doble finalidad: primero, medir la aptitud de razonamiento no verbal y segundo, medir la capacidad de producción oral del niño, haciendo especial referencia a las dificultades del niño en inglés. Se aplica individualmente; el examinador enseña al niño una serie de dibujos y le pide que escoja uno y que explique por qué lo ha escogido. El test tiene cuatro

formas que cubren los estudios de matemáticas, ciencias y sociales; una forma está dedicada a la diferenciación, otra a la clasificación, otra a la seriación y la última a las analogías. Se emplean dos criterios al juzgar la respuesta: su generalidad y su adecuación a una clase típica en inglés.

La mayor virtud de esta prueba es su capacidad para determinar la posible discrepancia existente entre la aptitud de razonamiento no verbal del niño y su capacidad para expresarse en inglés; los principales inconvenientes son la dificultad de puntuación del examen, la baja calidad de los dibujos y el sesgo cultural hacia las experiencias de tipo urbano.

3.- Primary Acquisition of Language (PAL)
(Adquisición del Lenguaje Primario) Medida de dominio
lingüístico usada en las escuelas estatales de El Paso.

Es un test que trata de evaluar la producción hablada y la comprensión auditiva, con el propósito de determinar el lenguaje dominante del niño mediante el análisis de su sintaxis. La administración se hace de forma individual; está pensado para niños de 5 a 6 años. Los estímulos son dibujos realizados en formas y colores atractivos para los niños. Se anima al niño a que hable espontáneamente antes de que empiece la puntuación, pero, una vez comenzada, las respuestas tienen que estar bastante estructuradas. El principal inconveniente de esta prueba es la complejidad de la forma de puntuación.

4.- Bilingual Syntax Measure. (BSM) (Medida de la sintaxis bilingüe) Mariana K. Burt, Heidi C. Dulay y Eduardo Hernández.

El test cubre la producción oral y la comprensión auditiva, con el propósito de medir el nivel oral de las estructuras gramaticales en inglés y/o en español mediante el examen del discurso natural del niño. Se administra individualmente y cubre desde los 4 a los 9 años.

Las principales ventajas de esta prueba son, en primer lugar, su atractiva presentación, que hace que el niño disfrute al realizarlo y, en segundo lugar, su forma de puntuar realista que no penaliza el uso, por parte del niño, de expresiones idiomáticas, pronunciación dialectal o empleo de argot. Su principal limitación, que puede ser a la vez ventaja, es que se reduce a la medida de la sintaxis.

5.- Functional Tests of Oral Proficiency. (Bernard Spolsky, Penny Murphy, Wayne Holme y Allen Farrel.)

5.1.- Test de dominancia lingüística español-inglés

Como los anteriores, es un test a la vez de comprensión auditiva y producción oral, que requiere dos personas para la administración. Parte de la base de que la dominancia lingüística del bilingüe puede variar según las situaciones; consta de tres partes principales,

todas ellas en inglés y español. La primera es una serie de preguntas sobre la experiencia lingüística del niño, basada en la creencia de que es precisamente el niño el que mejor puede informar sobre el uso de sus idiomas; con esta parte se evalúa también la fluidez del sujeto en el uso de sus dos idiomas. La segunda parte consta de cuatro pruebas que consisten en nombrar palabras (dos nombres y dos verbos) que cubren los temas del hogar, la vecindad y la escuela. En la tercera parte, se le pide al niño que describa lo que ve en varios dibujos.

La principal ventaja de este test es que está basado en la idea de que el saber cómo se funciona en un idioma es más importante que medir cualquier aspecto aislado del mismo, como la fonología o la sintaxis. Esto hace, por otra parte, que no esté concebido como instrumento de evaluación de los progresos en el aprendizaje de un idioma.

5.2. Test de dominancia navajo-inglés

El test pretende medir la comprensión auditiva y la producción hablada en niños de 6 años, para conocer su dominio lingüístico en los dos idiomas. Como indica el título, está específicamente diseñado para ser utilizado por los indios navajos. Como en la prueba anterior, se utilizan dos experimentadores, ambos bilingües, pero que se dedican cada uno de ellos a una lengua específica. La principal limitación de este test es que no está concebido como una medida de diagnóstico, y por lo tanto no

es capaz de evaluar aspectos concretos del lenguaje; además, puesto que está basado en la conversación del niño, si éste es retrasado puede no hablar lo suficiente para poder ser evaluado.

5.3.- Test oral para adultos.

Esta prueba tiene por finalidad intentar determinar la capacidad del sujeto para usar el inglés de forma funcional en una situación dada. Está pensado específicamente para hablantes de español como lengua nativa y mide la interferencia fonológica y sintáctica, con la finalidad de descubrir si la interferencia es lo suficientemente importante para impedir la comunicación.

6.- Skoczylas Bilingual Test and Measures. (Test y medidas bilingües de Skoczylas)

6.1.- Test de Producción de unidades fonémicas inglesas.

Es un test de producción oral basado en la repetición de pronunciación de palabras; intenta evaluar la interferencia fonética del español en el inglés. No intenta medir comprensión, por lo que puede ser usado desde el jardín de infancia hasta los adultos. La forma de administración es individual y la de puntuación es sencilla. Los fonemas que hay que pronunciar son fácilmente identificables puesto que están escritos en otro tipo de letra. La principal limitación de la prueba consiste en que, al tener en cuenta exclusivamente los fonemas aislados, puede, por una parte, beneficiar a las personas de "buen oído"

aunque con escaso conocimiento del idioma, y, por otra, puede perjudicar a los sujetos que utilizan dialectos.

6.2.- Test de producción de unidades fonémicas españolas.

Es el equivalente del anterior, en español.

6.3.- Estimación de los usos lingüísticos familiares del bilingüe.

Es una encuesta lingüística usada para determinar el conocimiento de los idiomas mediante preguntas al sujeto (o a los padres en el caso de niños pequeños) para conocer en qué circunstancias el sujeto usa el inglés y el español. Puede utilizarse para evaluar la conservación del idioma, tanto del individuo como del grupo. La principal limitación de esta prueba es que no se basa en la observación directa de la conducta lingüística, sino en las respuestas a determinadas preguntas sobre ella, con todos los problemas de posible distorsión de la realidad que ésto acarrea.

7.- Test SCEI (de Producción oral en inglés)

Mide aspectos de vocabulario, pronunciación y construcción sintáctica en niños de 4 a 9 años, mediante la utilización de dibujos y objetos para producir las respuestas del niño. Puede usarse para diagnosticar aspectos del lenguaje en el que el estudiante necesita instrucción específica. La principal limitación de esta

prueba es que está diseñada para evaluar los resultados del Programa SWCEL de lenguaje oral, por lo que su empleo óptimo es en las escuelas que siguen este programa específico.

8.- Test for Auditory Comprehension of Language: English/Spanish. (Test de comprensión auditiva: inglés-español)

Está basado en la idea de que la comprensión precede a la producción. Puede servir para asignar a los sujetos en el nivel de educación adecuado a su situación con respecto al dominio del lenguaje; el test intenta también diagnosticar los problemas específicos del lenguaje en los que debe concentrarse la enseñanza. Está indicado para niños entre 3 y 7 años; el material consiste en una serie de dibujos lineales. El examinador dice una palabra o una frase, y se pide al niño que señale el dibujo más apropiado a lo que ha dicho el examinador; los ítems del test están referidos a la comprensión del vocabulario conceptual, preposiciones, tiempos de verbos y pronombres. El test tiene algunas limitaciones importantes: una de ellas es que, a veces, parece medir más el desarrollo conceptual semántico del niño que las estructuras sintácticas; otra, que tiene cierto sesgo cultural hacia la cultura urbana en detrimento del ambiente rural; otra, que utiliza los mismos dibujos para el español que para el inglés, con lo que el niño puede recordar el concepto que ha utilizado en un idioma, y lo traslada al otro.

9.- James language Dominance Test.- Test de dominancia lingüística de James)

Mediante esta prueba puede clasificarse el bilingüismo en cuatro categorías: inglés dominante, inglés dominante pero bilingüe respecto a la comprensión, bilingüe, y español dominante. La finalidad principal del test es poder colocar al estudiante en el programa de enseñanza adecuado, aunque su utilidad pueda ampliarse al diagnóstico general.

10.- Shutt Primary Language Indicator Test: Spanish and English.(SPFIT) (Test de lenguaje primario de Shutt: Español e inglés) (de P.L. Shutt).

Está diseñado para medir comprensión oral tanto en español como en inglés. Consiste en una serie de ilustraciones y otra de diez juicios en español y otros tantos en inglés que el niño ha de emparejar con las ilustraciones correspondientes. La producción en inglés se mide pidiendo al niño que dé explicaciones detalladas de otras diez ilustraciones. La forma de administración es individual, y comprende a niños de 5 a 13 años de edad. La principal limitación de este test consiste en que, a pesar de que el autor se propone explícitamente no separar lenguaje y cultura, esto se produce a veces, puesto que se le pide al niño que hable en inglés acerca de experiencias que, probablemente, ha vivido en español.

11.-"Shuck Loves Chisley". A non-technical
Teaching Aid for teachers of Bilingual children. (Una
ayuda no técnica para los profesores de niños bilingües)
(de Leonard Clguin).

Esta publicación incluye un test de interferencia lingüística en la producción fonética. Es evidente que este test no puede ser usado por sí solo como medida de dominio lingüístico, puesto que se basa en fonemas aislados.

N O T A S

- (1) MACKEY, W.F. : "The description of bilingualism".
Canadian Journal of Linguistics, 1926, 7, 51-58
- (2) JOOS, M. : "The isolation of styles". En R. Harrell (Ed.) :
Report of the 10th round table meeting. Georgetown Uni-
versity Press, Washington, D.C., 1959, pp. 107-113
- (3) HORNBY, Peter A. : "Bilingualism: an introduction and
overview" en Hornby, P.A. (ed.) : Bilingualism, Psychologi-
cal, Social and Educational implications". Academic Press,
New York, 1977.
- (4) LAMBERT, Q.E., HAVELKA, J. y GARDNER, R.C. : "Linguistic
manifestations of bilingualism". American Journal of
Psychology, 1959, 72, 77-78.
- (5) KELLY, G. (ed.) : "Description and Measurement of
Bilingualism. An international seminar". University of
Toronto Press, Buffalo, N.Y., 1969.
- (6) WEINREICH, Uriel : "Research frontiers in bilingua-
lism studies". Proceeding of the Eighth International
Congress of Linguistics. Oslo, 1958, 786-97
"Languages in contact". La Haya
Mouton, 1966.
- (7) TABOURET-KELLER, Andrée : Sesión 2 del Seminario
Internacional sobre la descripción y medida del bilin-
güismo, celebrado en Moncton, 1967.

- (8) CRISTOPHERSEN, P.: "Bilingualism". Londres, 1948
- (9) JACOBVITS, León A.: Sesión 2 del Seminario Internacional sobre la descripción y medida del bilingüismo, celebrado en Moncton, 1967.
- (10) MACKEY, W.F.: "The description of bilingualism". Canadian Journal of Linguistics, VII, 1962, 2
- (11) Esta clasificación enlaza con la que, unos años más tarde, propondría Macnamara para las habilidades lingüísticas básicas a tener en cuenta a la hora de medir el bilingüismo. (ver págs. 31 y 90).
- (12) Término utilizado, sobre todo por los lingüistas británicos, para designar el tipo de lenguaje apropiado a la función social de la persona que habla.
- (13) MACNAMARA, J.: "The bilingual's Linguistic Performance". Journal of Social Issues, XXIII, 1967a, 2, 58-77
- (14) MACNAMARA, J.: Theme, en G. Kelly (ed.) : Description and Measurement of Bilingualism. An international seminar. University de Moncton, Junio, 1967 b.
- (15) FISHMAN, J.A. and COOPER, R.L.: "Alternative Measures of Bilingualism". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 8 (1969) 276-283.
- (16) FISHMAN, J.A.; COOPER, R.L.; MA, R. et al. (Eds.) : Bilingualism in the Barrio. Final Report, Yeshiva University, 1968.

(17) HOFFMAN, M.N.F.: "The measurement of bilingual background". Bus. Pub. Teachers College. New York, Columbia University, 1934.

(18) MALHERBE, E.G.: "Preliminary report on bilingualism". Citado como comunicación personal por Arseniam en "Bilingualism in the post-war world". Psychological Bulletin, 42, 2, 1945, 65-86.

(19) BALKAN, L.: "Les effects du bilinguisme Français-anglais sur les aptitudes intellectuelles". Bruselas. Aina.

(20) ZUBIN, J.: "An objective test of bilingualism". Trabajo presentado en AAAS, Dec. St. Louis, MO., 1935.

(21) citado en BOUET, Pierre: "Bilingualism et éducation". Report fait pour la Commission du Bilinguisme, Genève, 1937.

(22) La otra medida era, en esencia, un test de memoria verbal inmediata; consistía en dos series paralelas de diez palabras cada una (en castellano y en catalán) que se presentaban de forma oral. Cada serie era leída al sujeto tres veces, dejando un intervalo fijo entre las palabras. A continuación, se le pedía que reprodujera en una hoja de papel las palabras que era capaz de recordar. Lo que de esta manera se intentaba medir era el grado de familiaridad que el sujeto tenía con cada una de sus dos lenguas.

(23) SAER, Hywell: "Experiment inquiry into the education of bilingual people". En "Education in a changing commonwealth". London, New Education Fellowship, 1931, págs. 116-121.

- (24) LAMBERT, W.E.: "Development aspects of second-language acquisition: I. Associational fluency, stimulus provocation, and word-order influence". Journal of social Psychology, 1956, 43, 83-89.
- (25) PEAL, Elizabeth y LAMBERT, W.E.: "The Relation of Bilingualism to Intelligence". Psychological Monographs, 1962, 76, 27, número entero, núm. 546.
- (26) LAMBERT, W.E. y MOORE, Nancy: "Word-association responses: comparisons of American and French monolinguals with Canadian monolinguals and bilinguals". Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 3, 313-20.
- (27) PRESTON, K.A.: "The speed of word perception and its relation to reading ability". Journal of genetic Psychology, 1935, 13, 199-203.
- (28) LAMBERT, W.E.; HAVELKA, J. y GARDNER, R.C.: "Linguistic manifestations of bilingualism". American Journal of Psychology, 1959, 72, 1, 77-82.
- (29) JOHNSON, G.B.: "Bilingualism as measured by reaction-time technique and the relationship between a language and a non-language quotient". Journal of genetic Psychology, 1953, 82, 3-9.
- (30) MACNAMARA, J.: "The linguistic independence of bilinguals". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1967.
- (31) LAMBERT, W.E.: "Measurement of the linguistic Dominance of Bilinguals". Journal of Abnormal and Social Psychology, 50, 197, 200.

(32) RAO, T.S.: "Development and use of "Direction Test" for measuring degree of bilingualism". Journal of Psychological Research, 1964, 8, 114-119.

(33) ERVIN, Susan: "Semantic shift of word perception and its relation to reading ability". Journal of genetic Psychology, 1961, 74, 233-241.

(34) SCHERER, G.A.C. y WETHEIMER, M.: "A Psycholinguistic experiment in foreign language teaching". Ed. Mc.Graw-Hill, New York, 1964

(35) Algunos autores no estarían de acuerdo con esta afirmación. Ver pp 81-82 'donde se cita el coloquio del Seminario celebrado en la Universidad de Moncton.

(36) La descripción del test puede verse en la pág. 102 del texto y en el Apéndice I)

(37) OSGOOD, Charles E. y ERVIN, Susan: "Second Language learning and bilingualism". Journal of Abnormal and Social Psychology, 1954, suppl., 49, 139-146

(38) Instrumento de medición propuesto por Charles E. Osgood que consiste, en esencia, en dar al sujeto una serie de potenciales asociaciones bipolares de un concepto determinado y pedirle que señale la dirección e intensidad de su asociación en una escala de 7 grados.

(39) Cf. TAYLOR, W.: "Cloze procedure, A new tool for measuring readability" Journalism Quarterly, 1953, 30, 415-33.

En resumen, el procedimiento consiste en bo

rrar, en un texto dado, una de cada X palabras, dejando, en su lugar, espacios en blanco. Los sujetos tienen que leer el trozo completando los huecos de las palabras omi-
tidas.

(40) Cf. OSGOOD, Charles y SEBEOK, Thomas: "Psicolinguística" Ed. Planeta, Barcelona, s.f. pág. 205 (traducción del inglés, 1^a ed., 1965)

(41) ERVIN, Susan: "Language and TAT content in bilinguals". Journal of Abnormal and Social Psychology, 1964. 68, 500-7

(42) CARROLL, J.B. y WAI-CHENG HO: "Pictorial auditory comprehension test". Modern Language Association, New York, 1959.

(43) RUBIN, J.: "Acquisition and proficiency" en PRIDE, J.B. y HOLMES, J.(ed.): "Sociolinguistics". Penguin Modern Linguistics Readings, Harmondsworth, 1972.

(44) MACNAMARA, John: "The Bilingual's Linguistic Performance: A Psychological Overview". Journal of Social Issues, XXIII, nº 2, (1967), 58-77.

(45) RAMIREZ, Arnulfo G. y POLITZER, Robert L.: "A revised Spanish-English oral Proficiency Test". School of Education, Stanford University, California, Febrero, 1975. El test fue presentado en España en las II Jornadas de trabajo sobre bilingüismo organizadas en Santiago de Compostela, Julio de 1975.

(46) FISHMAN, Joshua y COOPER, Robert L.: "Alternative Measures of Bilingualism", Journal of Verbal Learning

and Verbal Behavior, 8, 1969, 276-282.

(47) FISHMAN, Joshua A; COOPER, Robert L. y MA, Roxana:
"Bilingualism in the Barrio". Final Report to U.S. Office
of Education, New York, Yeshiva University, 1968.

(48) Los trabajos de Gumperz y Labov citados son los
siguientes:

GUMPERZ, J.J.: "Linguistics and social interaction in two
communities", American Anthropologist, 1964, 66, 137-154.

GUMPERZ, J.J.: "On the linguistics markers of bilingual
communication". Journal of Social Issues, 1967, 23, 48-57.

LABOV, W.: "The social motivation of a sound change".
Word, 1963, 19, 273-209.

LABOV, W.: "The social stratification of English in New
York City". Washington, D.C.: Center of Applied Linguistics,
1966.

(49) SEGALOWITZ, Norman y GATBONTON, Elizabeth: "Studies of
the nonfluent bilingual", en HORNBY, Peter A.: "Bilingualism,
Psychological, Social and Educational implications". Academic
Press, New York, 1977.

(50) GATBONTON, E.: "Systematic variations in second
language speech: A sociolinguistic study". Unpublished
doctoral dissertation, McGill University, 1975.

(51) SYMES, Dial S.: "A description and an analysis of tests
for the bilingual child". Publicado por el State Department
of Education of U.S.A., Febrero, 1977.

CAPITULO III

LAS RELACIONES DEL BILIN-
GUISMO CON LA PERSONALIDAD

CAPITULO III

LAS RELACIONES DEL BILINGUISMO

CON LA PERSONALIDADPág. 167

Páginas

1.- RELACIONES DEL BILINGUISMO CON LAS APTITUDES

INTELECTUALES..... 168

1.1.- El bilingüismo y la inteligencia general.. 168

1.1.1.- El trabajo de Elizabeth Peal y
Wallace E. Lambert..... 171

1.1.2.- El trabajo de Lewis Balkan..... 181

1.1.3.- Resultados de trabajos realizados
en España 186

1.2.-El bilingüismo y algunas aptitudes espe-
cíficas..... 196

1.2.1.-Aptitudes verbales 196

1.2.2.-La solución de problemas y la Arit-
mética..... 205

1.2.3.- La flexibilidad mental..... 207

1.3.- Representación cognoscitiva de los dos
idiomas del bilingüe 208

2.- RELACIONES DEL BILINGUISMO CON LOS ASPECTOS NO
COGNOSCITIVOS DE LA PERSONALIDAD..... 215

2.1.-las distintas personalidades del bilingüe:
los estudios con el TAT..... 217

2.2.-El bilingüismo en relación con las actitu-
des y la motivación.....224

-166 bis

	<u>Páginas</u>
2.3.- <u>El bilingüismo, los trastornos emociona-</u> <u>les, la afasia y la terapia</u>	230
3.- <u>RELACIONES DEL BILINGÜISMO CON LA CREATIVIDAD</u>	232
<u>NOTAS</u>	245
<u>APENDICE 2: Relación de bibliografía entresacada a</u> <u>partir de las revisiones sobre las relaciones entre</u> <u>bilingüismo e inteligencia citadas en el texto</u>	557

CAPITULO III

LAS RELACIONES DEL BILINGÜISMO CON LA PERSONALIDAD

En este capítulo se tratarán de establecer las relaciones que tiene el hecho de ser bilingüe, de poseer dos códigos lingüísticos de forma simultánea, sobre la personalidad, entendida en su sentido más amplio, es decir, haciendo referencia tanto a sus aspectos cognoscitivos como no cognoscitivos, (a los que muchas veces se les denomina específicamente "rasgos de personalidad"). La utilización del término "relaciones" en vez de "influencia" se hace de forma plenamente consciente, puesto que el segundo presupondría una relación de causa-efecto que los datos en sí no son capaces de garantizar en ocasiones. En este sentido, no hay que olvidar que el presente trabajo (y con él, muchos otros sobre bilingüismo) se inscribe dentro de una tradición eminentemente diferencial, como se decía en la Introducción, por lo que no es de extrañar que utilice, sobre todo, un enfoque correlacional.

Aún hay que hacer otra salvedad antes de entrar plenamente en materia: algunos de los trabajos que vamos a ver no utilizan sujetos bilingües ya constituidos sino

sujetos que están sometidos a programas de instrucción de o en una segunda lengua , es decir, bilingües en período de formación más o menos avanzada. Sin embargo, me ha parecido útil no establecer una separación rígida entre estos tipos de personas, con el convencimiento de que, para el tema que nos ocupa, la distinción no es básica.

1.- RELACIONES DEL BILINGÜISMO CON LAS APTITUDES INTELLECTUALES.

Desde los primeros momentos en que surgen - estudios sobre el bilingüismo, los autores demostraron su preocupación por las posibles influencias sobre las capacidades intelectuales del sujeto. En consecuencia con los intereses del momento, primero se estudian las repercusiones del bilingüismo sobre la inteligencia en general, para después iniciar los estudios sobre aptitudes específicas, sin abandonar el tema de la capacidad intelectual general.

1.1.- El bilingüismo y la inteligencia general.

Durante los años iniciales del siglo actual los investigadores se sienten especialmente interesados, ya sea de forma directa o indirecta, por las relaciones - entre el bilingüismo y la inteligencia. La forma indirecta consiste en tomar como centro de interés los problemas planteados por la medida de la inteligencia (mediante tests

verbales) en niños pertenecientes a las poblaciones de emigrantes y que, en consecuencia, tenían dificultades con el idioma en que se pasaban las pruebas de inteligencia; estos sujetos, por lógica, solían ser, además, bilingües (en mayor o menor grado), puesto que mantenían en su casa el idioma de los padres, y en la escuela utilizaban el idioma dominante del país al que habían emigrado. Las dos líneas confluyen cuando los investigadores se dan cuenta de la ineficacia (e injusticia) de aplicar tests de inteligencia verbales a sujetos con dificultades lingüísticas y, en consecuencia, ponen en tela de juicio la exactitud de los resultados que parecían demostrar que los monolingües eran superiores a los bilingües en las pruebas utilizadas para medir la inteligencia.

Este proceso se pone de manifiesto en los dos momentos históricos que reflejan las actitudes frente al bilingüismo, y que están recogidos en la Introducción del presente trabajo. Era necesario recordarlo aquí porque la mayoría de estos primeros estudios hacían referencia exclusiva a la inteligencia, coincidiendo con el interés general de los psicólogos de aquel momento. Por otra parte, existen por lo menos cuatro revisiones bibliográficas recientes, algunas de ellas excelentes, (además de las dos clásicas debidas a Darcy y Arseniam, recogidas en el Apéndice 1), por lo que una nueva revisión por mi parte no aportaría nuevos datos. Me limitaré entonces a hacer mención de estas revisiones y a insertar, como Apéndice 2 de este capítulo, una referencia bibliográfica, lo más exhaustiva posible, de las obras sobre el tema. Las revisiones son las siguientes:

. Renzo Titone: "Bilingüismo y educación" (ed. Fontanella, Barcelona, 1972), especialmente de las páginas 67 a 86. Recoge los datos ofrecidos por los estudios sistemáticos de varios autores realizados con sus propios hijos. Titone está interesado sobre todo por lo que él llama "bilingüismo precoz", es decir, el aprendizaje temprano de dos lenguas; su revisión termina citando los estudios de la Unesco sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras durante la etapa de la escuela primaria.

. Thomas M. Iiams: "Assessing the scholastic achievement and cognitive development of bilingual and monolingual children". (en Antonio Simões: The bilingual child. Academic Press, New York, 1976). Esta revisión se detiene ampliamente en los estudios principales (Arseniam, Darsie, Darcy, Spoerl, etc.), para acabar haciendo una extensa referencia de la experiencia de St. Lambert, recogido también en el presente trabajo (cfr. Pág. 262-265)

. Wallace E. Lambert y Elizabeth Peal: "The relation of bilingualism to intelligence". Psychological Monographs, 76, 27, 1-23 (1962). Los autores clasifican los distintos estudios revisados en tres categorías: trabajos que encuentran efectos perjudiciales del niño sobre la inteligencia; trabajos que apoyan la idea de efectos favorables del bilingüismo sobre la inteligencia y estudios que han encontrado que el bilingüismo no influye sobre la inteligencia.

. Por último, Lewis Balkan: "Les effets du bilinguisme français - anglais sur les aptitudes intellectuelles"

Ed. Aimav, Bruselas, 1970. (Traducción castellana en la editorial Marova). Este autor realiza una revisión cronológica, en tres períodos principales: los comienzos - (1920 - 1930); los años treinta y desde la década de los 40 hasta nuestros días, para terminar haciendo una referencia explícita a la investigación de Peal y Lambert como punto de partida de su propio trabajo.

Precisamente de estos estudios, el de Peal y Lambert y el de Balkan, se hará una exposición más detallada, pues además de tratar directamente a las relaciones entre bilingüismo e inteligencia, en ellos está basado el estudio experimental que forma parte del presente trabajo.

1.1.1.- El trabajo de Elizabeth Peal y Wallace E. Lambert (1)

Después de una breve exposición de las características idóneas para llevar a cabo un buen estudio sobre el bilingüismo, los autores aportan una revisión bibliográfica de los estudios sobre la relación entre bilingüismo e inteligencia, como hemos visto antes. A continuación hacen una serie de lo que ellos llaman "Consideraciones teóricas", es decir, un repaso sobre algunas de las teorías sobre las relaciones entre pensamiento y lenguaje, y cómo afecta esto a los bilingües. Este preámbulo sirve para presentar de una manera coherente el estudio experimental, que, según los propios autores, fué planeado para examinar los efectos del bilingüismo sobre el funcionamiento intelectual del niño y explorar las re-

laciones entre bilingüismo, rendimiento escolar y actividades de los estudiantes respecto a la comunidad que poseía la segunda lengua. Los grupos fueron igualados respecto a clase socioeconómica, sexo, edad y sistema educativo. El grado de bilingüismo fué determinado mediante diversas medidas. Las hipótesis que se formaron estaban basadas en los resultados de los estudios precedentes y eran las siguientes;

. El grupo de sujetos bilingües no diferiría significativamente del grupo de monolingües en CI no verbal (según se mide en los tests de inteligencia normalizados en la lengua nativa de cada uno de los grupos).

. El grupo de monolingües tendría mejores resultados que los bilingües en los tests verbales.

. Las actitudes de los monolingües serían menos favorables hacia la otra comunidad lingüística que la de los bilingües; además, las diferencias individuales en estas actitudes podrían estar relacionadas con el rendimiento escolar en la segunda lengua.

. Podría existir cierta relación entre bilingüismo y nivel escolar.

. Puesto que se intentaba investigar la naturaleza del efecto del bilingüismo sobre la inteligencia, se formulaba también la hipótesis de que la estructura del intelecto sería diferente en los dos grupos de sujetos.

El procedimiento seguido para verificar estas hipótesis fué el siguiente:

a) Sujetos: escolares de 10 años pertenecientes a seis escuelas francesas de Montreal. Todas las escuelas eran de clase media.

b) Forma de aplicación de las pruebas; la aplicación se realizó en el aula, en cinco sesiones de 1 hora cada una, espaciadas entre sí por un tiempo de casi una semana. Todas las instrucciones fueron dadas en francés, por nativos, excepto las de vocabulario inglés por un nativo de esta lengua. En la primera sesión se aplicó a todos los niños de 10 años un cuestionario y varios tests para determinar el grado de bilingüismo.

c) Tests utilizados;

. Para seleccionar a los sujetos bilingües se utilizaron varias pruebas. En primer lugar, un cuestionario que buscaba información general acerca del niño y su familia, información específica sobre su historia lingüística, y sobre la ocupación del padre.

En segundo lugar, tres tests para determinar si el niño era un bilingüe equilibrado: uno de asociación de palabras, otro de descubrimiento de una palabra y el de vocabulario en imágenes de Peabody (estos tests están descritos en el Apéndice I del Capítulo II del presente trabajo).

En tercer lugar, una auto-evaluación de los sujetos respecto a su capacidad para hablar, leer, escribir y comprender el inglés sobre una escala de 4 puntos ordenados desde "no del todo" hasta "muy fluidamente".

La muestra original de 364 sujetos fue divi-

dida sobre la base de las puntuaciones alcanzadas en estos tests, en tres grupos de los cuales solo los dos primeros fueron utilizados en el estudio. Un grupo estaba compuesto por los monolingües, el otro por los bilingües y el tercero por los sujetos que no podían ser clasificados claramente en ninguno de los anteriores. Naturalmente, para clasificar a los sujetos en cada uno de estos tres grupos se habían definido previamente unos criterios de puntuación en cada uno de los tests.

Los grupos de sujetos quedan finalmente constituidos de la siguiente forma: 75 Monolingües y 89 bilingües de los cuales 96 eran niños y 68 niñas, a los que se les aplican los tests en cuatro veces consecutivas.

. Como tests de inteligencia se utilizaron - la batería de Lavoie-Laurendeau (1960) que proporcionaba - el CI verbal, el CI no verbal, y el CI total, el test de - Matrices Progresivas de Raven (1956), que proporcionaba un índice de inteligencia general, y algunos subtests del PMA de Thurstone (1954); estos subtests fueron los de Espacial, Agrupación de figuras, Perceptivo, Numérico, y comprensión verbal.

. Medidas de actitud. Se midieron las siguientes actitudes: Actitud de los niños hacia la comunidad anglo-canadiense y hacia la comunidad franco-canadiense; actitudes de los padres hacia los anglo-canadienses y hacia los franco-canadienses; evaluación, mediante escalas bipolares de "YO", "los franco-canadienses" y "los anglo-canadienses"; otro grupo de variables, formado por las comparaciones y -

combinaciones entre las anteriores; y por último, el estudio de grabaciones de voces de niños leyendo un párrafo - en cada uno de los idiomas para evaluar los estereotipos que los sujetos podían tener acerca de los franco-canadienses y los anglo-canadienses.

. Medidas de rendimiento. Se utilizaron las valoraciones de cada sujeto por parte de los profesores - en una escala de 5 puntos, completándolo con puntuaciones de los sujetos en dictado, lectura y composición.

Al lado de estas medidas, se emplearon variables que los investigadores pensaban que tenían importancia, como sexo, grado escolar, número de años que llevaban hablando inglés, conocimientos de francés de los padres, conocimiento práctico del inglés por parte de los padres y clase socioeconómica.

d) Resultados. A pesar de que los sujetos - de los dos grupos (monolingües y bilingües) provenían del mismo sistema escolar y la Comisión Escolar de Escuelas - Católicas los había calificado como pertenecientes a la - clase media, surgió una diferencia significativa entre los dos grupos en cuanto a nivel socioeconómico, - averiguado a través de la información recibida del propio niño, los - archivos de la escuela, el director y los mismos padres, - cuando se estimaba necesario. Puesto que el nivel socioeconómico tiene probadas relaciones con el desarrollo lingüístico y el nivel de inteligencia, los autores consideraron necesario estudiar separadamente una muestra peque-

Ha formada por un número igual de bilingües y de monolingües en cada una de las categorías de estatus socioeconómico utilizada. Los resultados generales fueron parecidos a los encontrados en la muestra general, por lo que los análisis de los datos se realizaron sobre esta muestra más amplia, incluyendo el nivel socioeconómico como una variable más, para controlar su variación en los sujetos.

Los resultados generales fueron los siguientes:

. La primera hipótesis fué rechazada; sostenía que no habría diferencias entre los dos grupos en cuanto a CI no verbal. Los resultados del estudio demostraron que el grupo bilingüe puntuaba significativamente mejor que los monolingües en las Matrices Progresivas de Raven y en los subtests no verbales del Lavoie-Laurendeau.

. La segunda hipótesis formulada fué también rechazada; los bilingües también puntuaban significativamente más alto que los monolingües en todos los subtests verbales.

. La tercera hipótesis fué confirmada; existía una relación entre las actitudes hacia el inglés y el rendimiento escolar en este idioma.

. La cuarta hipótesis, que se basaba en la observación de Morrison de que los bilingües se encuentran retrasados en cuanto al nivel escolar, no fué confirmada en este estudio. Los datos indicaban incluso lo contrario.

. Respecto a la última hipótesis (quizás la

más interesante de este estudio), que se había formulado diciendo que la estructura del intelecto sería diferente en cada uno de los dos grupos, los datos confirmaron que los monolingües actuaban de modo diferente en los subtests de inteligencia. El análisis factorial de los datos mostró - que los bilingües tenían mayor número de capacidades independientes en las que basar la realización de los tests. Esto parece apoyar la idea de que los bilingües han desarrollado capacidades y conocimientos prácticos de modo más independiente y a una edad más temprana a través de su aprendizaje y sus experiencias en una segunda lengua.

e) Algunas interpretaciones de los resultados. Puesto que los datos aportados por este estudio contradicen en gran medida las ideas basadas en trabajos de otros autores admitidas hasta entonces, Peal y Lambert - analizan cuidadosamente las distintas interpretaciones que pueden darse a sus datos y las posibles razones de que se hayan producido sus resultados. Y esto lo hace no solamente en el artículo que estamos comentando, sino también en su trabajo posterior (2). Veamos las más importantes:

. Rendimiento en las medidas de inteligencia no verbal. La superioridad de los bilingües puede interpretarse desde dos perspectivas; o bien es el niño más inteligente el que se convierte en bilingüe, y por lo tanto son éstos los que puntúan más en los tests de inteligencia, o bien, el bilingüismo en sí ejerce un efecto favorable sobre la inteligencia no verbal. Los autores ofrecen argumen

tos que apoyan tanto una como otra interpretación. Aquí vamos a recoger solo algunos porque nos introducen en otro tema planteado por esta investigación, tema que, a mi entender, es el más interesante. En efecto, suponiendo que el bilingüismo tenga algún tipo de influencia sobre la inteligencia no verbal, el problema que se plantea a continuación es el de dilucidar por qué los bilingües no actúan mejor en todos los subtests no verbales empleados en la investigación. A partir de varias ideas esbozadas por Anástasi (1961) y Ahmed (1954) (3), Peal y Lambert concluyen que los tests no verbales se dividen en dos categorías: los que ponen en juego aptitudes perceptivo-espaciales (de los usados por los autores, serían: los subtests Espacial, Perceptivo y Numérico del PMA) y los que sugieren una reorganización simbólica (Agrupación de Figuras del PMA, Matrices Progressivas de Raven y Diferencias, Manejo de imágenes y Ordenación de Imágenes del Lavoie-Laurendeau). Los bilingües actúan mejor que los monolingües únicamente en este tipo de tests que requerían una cierta reorganización mental, es decir, que suponían formación de conceptos o "flexibilidad simbólica". A partir de este momento se inicia una serie de estudios sobre el tema concreto de la posibilidad de que los bilingües tengan una mejor flexibilidad mental que los monolingües (los trabajos se recogen en el apartado de las relaciones entre Bilingüismo y Creatividad, pág.232 de este mismo trabajo).

En mi opinión, como decía antes, el tema es de especial interés, en parte porque es uno de los resultados más claros de los estudios experimentales con bilingües, y en parte por las repercusiones de orden práctico que tiene el hecho en sí (sistemas de enseñanza adaptados a esta característica diferencial de los bilingües). Esto ha motivado la importancia, dentro de las posibilidades de un trabajo de este tipo, concedida al estudio de la flexibilidad mental en mi propia investigación, como puede comprobarse en el capítulo V. Las posibles explicaciones de la existencia de esta mayor flexibilidad en los bilingües, así como las nuevas perspectivas de investigación que abren los datos que poseemos hasta ahora se verán detalladamente en ese capítulo de este trabajo, citado anteriormente.

. Rendimiento en los tests verbales. La superioridad de los bilingües en los tests verbales puede ser explicada de varias maneras. En primer lugar, puede deberse a la mayor inteligencia del grupo bilingüe. Esta razón resultó evidente en la muestra pequeña, pues cuando los dos grupos (monolingües y bilingües) fueron emparejados estadísticamente en CI no verbal, desaparecieron las diferencias en CI verbal, pero no sucedió lo mismo en la muestra grande, pues, aún después de haber emparejado a monolingües y bilingües en CI no verbal, seguía existiendo superioridad de estos últimos en CI verbal. Los autores explican, en parte, este resultado por la elección de los sujetos bilingües, puesto que se seleccionaron solamente los equilibrados, los que dominaran por igual sus

dos idiomas. Ésto, indirectamente, podría haber eliminado a los sujetos que tuvieran cierta desventaja lingüística. Otro posible factor que contribuye a esta superioridad verbal de los bilingües podría ser su posibilidad de realizar transferencias de un idioma a otro, sobre todo respecto al vocabulario (en estos idiomas concretos, francés e inglés, la superposición de los respectivos vocabularios es considerable).

f) Perspectivas de investigación abiertas - por los resultados de este estudio. Como todo buen trabajo de investigación, el de Peal y Lambert abre nuevas vías de estudio. A lo largo de toda la exposición se pueden recoger, fundamentalmente, las siguientes:

. La existencia de una mayor flexibilidad - de los bilingües podría comprobarse de otra forma aplicando a los grupos de monolingües y de bilingües tests de rigidez para comprobar si discrepan realmente en la dimensión rigidez-flexibilidad.

. Las diferencias en la estructura de la inteligencia entre los dos grupos están comprobadas en este estudio; pero puede plantearse la cuestión de si esta estructura diferencial se da solamente en un momento evolutivo determinado (10 años, en este caso), y posteriormente el propio desarrollo de los sujetos elimina las diferencias, o si, por el contrario, es una constante a lo largo de un determinado abanico de edades.

. A partir de este estudio es imposible dilucidar la cuestión de si la estructura más diversificada

de la inteligencia de los bilingües es atribuible a su bilingüismo o simplemente al hecho de que son más inteligentes. Éste podría ser el objetivo de otro estudio, planificado para ello.

Algunas de estas nuevas perspectivas de investigación las he intentado abordar en mi propio trabajo experimental, dentro de las posibilidades (Cfr. Cap. V)

1.1.2.- El trabajo de Lewis Balkan (4)

Este autor parte del estudio de Peal y Lambert para su propia investigación experimental, fundamentalmente de aquella parte que le parece más interesante, esto es, cuando Peal y Lambert hablan de la mayor "flexibilidad mental" de los bilingües equilibrados y su mayor capacidad en la formación de conceptos. La primera parte del libro de Balkan está dedicada a la presentación del problema (es decir, de las relaciones entre bilingüismo e inteligencia) seguido de un repaso de las principales investigaciones sobre el tema (citado en un párrafo anterior de este mismo capítulo), para terminar con una discusión teórica sobre el bilingüismo y el aprendizaje de una segunda lengua. En la segunda parte se recoge su propia investigación experimental, basada, en parte, en los trabajos precedentes. La hipótesis de trabajo estaba basada, fundamentalmente, como ya se ha dicho, en el hallazgo de Peal y Lambert, sobre la mayor flexibilidad mental de los bilingües y la incapacidad, mediante el estudio de sus autores, de determinar si esa mayor flexibilidad se debía al hecho de ser bilingües o

o al hecho de ser más inteligente que los monolingües. Balkan, entonces, se plantea la necesidad de emparejar a los sujetos en inteligencia general, para comprobar si, aún - así, los bilingües siguen teniendo esa mayor flexibilidad. La formulación de la hipótesis se hace, por lo tanto, diciendo que el objetivo del trabajo es tratar de determinar si los sujetos bilingües equilibrados, pertenecientes a un medio sociocultural que favorezca el desarrollo intelectual (de esta manera se pretende alejar el peligro de que el grupo de sujetos bilingües sea influido desfavorablemente por un medio escolar adverso), y emparejados con sujetos monolingües provenientes del mismo ambiente sociocultural y escolar y que obtengan los mismos resultados - en un factor de inteligencia general, se distinguen o no en aptitudes intelectuales específicas.

Para seguir el mismo esquema de exposición que con el trabajo de Peal y Lambert, diremos que el procedimiento utilizado para la verificación de esta hipótesis fué el siguiente:

a) Sujetos. Fueron escogidos entre los alumnos, suizos y extranjeros, de cuatro escuelas privadas de la Suiza romanche, lo que facilitaba su adscripción a un nivel socioeconómico determinado. Las edades estaban comprendidas entre 11 y 16 años.

b) Forma de aplicación de las pruebas. A todos los sujetos iniciales (N=350) se les aplicó el conjunto de tests elegidos en dos sesiones separadas entre sí - por dos días de intervalo. Fueron divididos en grupos de

veinte. Los aplicadores eran a veces los propios maestros que habían asistido previamente a una sesión de información y de conocimiento de las pruebas a aplicar.

c) Tests utilizados:

. Para seleccionar a los sujetos bilingües y cuantificar su bilingüismo se utilizaron tres criterios. En primer lugar, un test de asociación de palabras; se habían escogido ocho entre el primer millar de la lista comparativa de frecuencia de palabras de Eaton. Con las respuestas obtenidas se calculaba un "índice de equilibrio" y una medida de fluidez ideativa. En segundo lugar se utilizó un cuestionario basado en el de Vildomac (1963), que proporcionó la autoevaluación del sujeto en su competencia lingüística, una escala cronológica del aprendizaje de sus dos lenguas y el tiempo de escolarización en alguna institución que utilizara la L₂ de los sujetos como vehículo de instrucción. En tercer lugar, se utilizaron las calificaciones de los profesores respecto a la fonética, la fluidez y la corrección gramatical del habla de los niños.

Con estos criterios de selección, quedaron 65 pares de sujetos adecuados para la experimentación; entre ellos había dos veces 28 niñas y dos veces 37 niños. Esto constituía la muestra de sujetos que se utilizó a partir de este momento.

. Como instrumento de medida para la estructura de la inteligencia, el autor escogió la BASC ("Batterie d'aptitudes scolaires collective", Serie D, Cardinet

y Rousson, 1965). Esta batería se compone de siete subtests que miden los siguientes factores:

Comprensión verbal (V), medida por los tests de "Matices" y "Sinónimos transformados"; Razonamiento (R), medido por "Dominós" y "Fechas"; Numérico (N), medido por "Divisiones"; Plasticidad verbal (Plv), medido por "Historias" y la Plasticidad Perceptiva (Plp) medida por "Figuras ocultas". Se utilizó el test de Dominó con problemas análogos al D48 de Pichot, como medida de razonamiento abstracto, y con el fin de igualar a los sujetos según los resultados que alcanzan en este test.

d) Resultados e interpretaciones. Veamos los resultados obtenidos según los pasos seguidos por el autor:

.Diferencias de medidas en todas las pruebas:
Salvo en los dos tests verbales, la superioridad de los bilingües es siempre significativa al nivel de confianza del 5% o más.

. Creación de subgrupos. Con el fin de poder atribuir los resultados exclusivamente al bilingüismo equilibrado de los sujetos, se formaron varios subgrupos dentro de la muestra total: el subgrupo 2, con una media en "g" superior a la norma; el subgrupo 3, con una media en "g" inferior a la norma; grupo 4, compuesto de bilingües iniciales (solo aquéllos en los que el aprendizaje de los idiomas ha sido simultáneo en un medio bilingüe o, por lo menos, que se había realizado antes de los cuatro años), y monolingües. Cuando hay diferencias significativas en los resultados del grupo 2, éstas favorecen siempre a los sujetos del grupo experimental (bilingües). La comparación de los sujetos peor dotados muestra una deficiencia verbal marcada por parte de los bilingües, pero que no compromete

te sus resultados en los tests de base verbal, e incluso parece compensarse por una gran superioridad en el factor de plasticidad perceptiva. Los resultados del grupo 4 repiten la pauta de los del grupo 2.

. Análisis de varianza. Balkan lo utiliza para asegurarse de que los perfiles de los dos grupos (monolingües y bilingües) son realmente diferentes. Llega a la conclusión de que, globalmente, los dos grupos tienen resultados medios casi idénticos (lo que confirma la eficacia del emparejamiento efectuado a partir del factor general de inteligencia) pero los perfiles de los dos grupos en los seis tests no son paralelos. Incluso después de haber igualado las alturas medias de los perfiles en los dos grupos, queda una diferencia significativa entre los resultados, lo que implica que las formas de los perfiles son diferentes.

. Análisis factorial. Los resultados son los siguientes: para los bilingües, aparece el Factor I, como factor de razonamiento; el II, verbal, el III, de facilidad ideativa, y el IV, que informa sobre la composición del grupo, puesto que son las intercorrelaciones con la edad, el sexo y el grado de bilingüismo. Para los monolingües surge el factor I, de inteligencia general, el factor II, de naturaleza verbal, y el III que demuestra, simplemente, que los niños tienen más años y son más hábiles en F que las niñas. Cuando se comparan los dos grupos se comprueba que la estructura aptitudinal es parecida en ambos, aunque con matices; en los bilingües Flv está más ligado a R (o "g") que en los monolingües, mientras que V -

es independiente. En los bilingües, pero no en los monolingües, Flp satura en el factor verbal. Esto podría interpretarse diciendo que el factor verbal es más independiente - de la capacidad de razonamiento que en los monolingües (es decir, en estos últimos parecen estar más ligados el desarrollo intelectual y el verbal).

Otra conclusión interesante de esta comparación entre los dos grupos en las estructuras factoriales es la mayor importancia del factor de plasticidad en los bilingües, lo que puede interpretarse en el sentido de - que los bilingües tienen tendencia a utilizar preferentemente una estrategia basada en la plasticidad.

1.1.3.- Resultados de trabajos realizados en España.

En esta sección vamos a resumir brevemente - dos trabajos (Memorias de Licenciatura) realizados en España sobre las relaciones entre bilingüismo e inteligencia - general. Es posible que existan algunos más no publicados (es decir, presentados como Memorias de Licenciatura, Tesis Doctoral o Informe dentro de alguna Institución), pero es imposible conseguir información respecto a ello.

El primero de los trabajos fué llevado a cabo por Alicia Rodríguez Nesperáira (5), y presentado como Memoria de Licenciatura en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense en el año 1975. La muestra utilizada estaba constituida por 201 niños escolarizados, varones, en 5º de EGB., que asistían a cinco colegios de Orense y -

cuyas edades oscilaban entre 9 y 12 años. Puesto que asistían a un mismo tipo de colegio, se suponía la pertenencia a un mismo nivel socioeconómico (clase media-media y media-baja). La autora los dividió en tres grupos: niños que hablaban castellano y en sus casas se hablaba castellano (106); niños que hablaban gallego y en su casa se hablaba gallego (66) y niños castellano-gallegos, es decir sus padres hablaban gallego, pero ellos ya no (29). Los tests utilizados fueron los siguientes: Batería de Aptitudes Generales, de García Yagüe (inteligencia general), Test de Ballard (inteligencia general), Pruebas de Ortografía, de Pacheco del Olmo y Tensiones de Personalidad, de G. Yagüe.

Los resultados encontrados por la autora son los siguientes:

. Batería de Aptitudes Generales. No existen diferencias significativas en los subtests salvo en la serie de Errores (dada una escena, el sujeto debe comprender la situación, tachar el elemento que resulta absurdo con respecto a los demás, y explicar sus razones), en la que es superior el grupo de castellanos. En la puntuación total, se producen diferencias significativas a favor del grupo de castellanos.

. Ballard. No se produjeron diferencias significativas.

. Prueba de ortografía. No existen diferencias significativas.

. Tensiones de Personalidad. Las características especiales de este test permiten llegar a las

siguientes conclusiones: Los niños del grupo de gallegos no muestran tanto interés por los toros, la natación y el ping-pong como los del grupo castellano. Lo contrario sucede con el interés por el campo. El grupo de gallegos muestra una diferencia significativa en cuanto a la creencia de que la gente se burla de ellos porque no se expresan bien; el grupo de castellanos se siente menos atendido por su familia; presentan más conflicto escolar los niños del grupo gallego; el grupo de niños castellanos aparece con mejor interacción que el grupo de gallegos.

Al tratar de las conclusiones, creo preferible dejar paso a las palabras de la propia autora:

"No hemos encontrado notables diferencias entre los tres grupos que nos han servido de base, como pensábamos a la hora de entablar contacto con el tema que nos ocupa.

Ha existido, sí, alguna diferencia que otra (recuérdese lo comentado a la prueba de Aptitudes generales); sin embargo, nos ha sorprendido que no hayamos encontrado diferencias significativas en la prueba de Ballard, sumamente cargada de factor verbal, ya que se podría pensar que los niños unilingües establecen metas más elevadas que los bilingües en los tests de inteligencia con base verbal, puesto que éstos están a su favor (realmente, en principio, pensábamos que sería uno de los aspectos más sensibles a la influencia del bilingüismo).

De todas maneras hay que tener presente - que, como ya hemos indicado anteriormente, el he-

cho de vivir todos los niños en la ciudad, frecuentar los mismos colegios, etc., son factores que a la larga acaban limando diferencias e igualando la muestra.

Sin embargo, pensamos que no hay razón suficiente para condenar al bilingüismo, ya que si un individuo poseyera un dominio adecuado de las dos lenguas, la vernácula y "la oficial", a un nivel que estuviera en función de sus posibilidades intelectuales, este hecho sería muy positivo para él.

Aquí, precisamente, radica el intento - de solución del problema objeto de este trabajo: necesidad de baremar los tests con esta población, y no tratar de explicar sus resultados - con patrones hechos en otras regiones que no viven en esta situación".

El segundo trabajo que se va a citar en este apartado pertenece a Manuel González Lorenzo (6) y fué presentado, asimismo, como Memoria de Licenciatura en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense en 1976. Las hipótesis se planteaban de la siguiente forma: en primer lugar, se esperaban diferencias por parte de los sujetos bilingües en áreas verbales; en segundo lugar, esta diferencia de los sujetos bilingües afectaría de forma especial a los menos inteligentes. La muestra estaba constituida por 421 alumnos de 8º de EGB. que durante el curso 1975-76 seguían sus estudios en colegios Nacionales de ocho unidades o más. La muestra estaba subdividida de la forma siguiente:

Submuestra I: urbana, constituida por 234 escolares de Orense capital.

Submuestra II: rural, constituida por 129 escolares de la comarca de La Limia (Orense).

Submuestra III: rural, constituida por 58 escolares de la comarca de Sanabria (Zamora).

La muestra general ha sido clasificada según los siguientes criterios: Tipo de residencia (urbano/rural); tipo de residencia en la ciudad; nivel socioeconómico; nivel socio-cultural, lengua paterna; lengua materna; y nivel de bilingüismo. Según estos criterios los sujetos han sido seleccionados (p. ej., eliminación de los de clase media y clase alta, y los de emigración reciente) y la muestra definitiva ha quedado constituida por los siguientes grupos:

. Grupo I (N=68). Urbano, de lengua materna castellana (en Galicia).

. Grupo II (N=32). Urbana, de lengua materna gallega.

. Grupo III (N=48). Rural de Sanabria, - lengua materna castellana.

. Grupo IV (N=80). Rural de la comarca de La Limia, lengua materna gallega.

Todos los sujetos tenían 14 años.

Las pruebas utilizadas han sido las siguientes: Tests de "Dominó" (D-48) de Anstey (mide factor "g")

los subtests de comprensión y fluidez verbal del PMA de Thurstone; el factor de rendimiento mecánico del DAT de Ban-
anet; las calificaciones de los sujetos en las áreas de -
lengua, Matemáticas y Ciencias Sociales, en los grados 5º,
6º y 7º.

El análisis estadístico ha consistido en la valoración estadística de las diferencias entre las medias (prueba de rasgo de Duncan) y el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson entre las distintas pruebas en cada uno de los grupos. El nivel de confianza exigido fué del 5%.

Los resultados pueden resumirse de la forma siguiente: respecto a las diferencias entre las medias de las puntuaciones, en el D-48 son significativas las diferencias urbano-rurales, (a favor de los primeros), pero no las basadas en "bilingüismo"; en la prueba de comprensión verbal en castellano (PMA-V), rinden más los urbanos que los rurales; y los "monolingües" que los "bilingües" en las muestras urbanas, pero no hay diferencias significativas en las muestras rurales. En la prueba de fluidez verbal son mejores los urbanos que los rurales y los "monolingües" que los "bilingües" en las muestras rurales, pero no en las muestras urbanas; en Razonamiento Mecánico no hay diferencias entre los grupos, excepto entre los -
extremos, gallego-parlantes urbanos, castellano-parlantes rurales. En fluidez verbal en gallego hay diferencias

significativas urbano-rurales a favor de los rurales pero no entre los sujetos urbanos que tienen el gallego como - lengua materna y aquéllos que tienen el castellano. En - cuanto a rendimiento académico, las diferencias son menos claras. En general, el grupo gallego-parlante rural tiene un peor rendimiento.

Los grupos rurales se dividen, cada uno de ellos, en otros dos subgrupos, constituidos por los sujetos que tienen una puntuación superior o inferior a la mediana, respectivamente, en el D-48. El análisis de los datos muestra una diferencia significativa entre los grupos altos y bajos así definidos pero no se dan diferencias - significativas en función de la lengua materna. En comprensión verbal (PMA-V) la única diferencia significativa se da entre los dos grupos castellano-parlantes (III- y III+). En fluidez verbal en castellano es significativa la diferencia en función de la lengua materna en los grupos altos en inteligencia pero no en los bajos. En razonamiento mecánico la única diferencia estadísticamente significativa es la que se da entre el grupo castellano-parlante bajo en inteligencia (III-) y en los grupos altos en inteligencia (III+ y IV+).

Respecto a los resultados e interpretaciones, se cede la palabra al propio autor, como en el caso anterior:

"De acuerdo con la hipótesis, los resultados han confirmado una deficiencia de nuestros sujetos "bilingües" en áreas verbales (PMA-V y PMA-F). No ha aparecido ninguna deficiencia en las tareas no verbales (D-48 y DAT-RM).

La no significación de las diferencias en las tareas no verbales se da tanto en las muestras urbanas como en las rurales. De todos modos limitamos estas afirmaciones al nivel por nosotros estudiado, 8º de E.G.B.. A estas alturas, lleva ya el alumno ocho años de contacto con una enseñanza en castellano y su experiencia vital le ha puesto en contacto con personas castellano-parlantes además de haber sufrido ya un largo período de castellanización ambiental (radio, prensa, televisión, etc.). Teniendo en cuenta estas circunstancias y el grado de similitud entre las lenguas, su dominio del castellano es considerable, al menos es suficiente para que no resulte problemático la aplicación de pruebas en castellano y cualquier tarea que no sea muy específicamente verbal. Consideramos estas afirmaciones válidas tanto para los sujetos urbanos como rurales si bien en los primeros el proceso de castellanización es mucho más intenso.

En cuanto a los resultados obtenidos en las pruebas verbales se necesita hacer algunos comentarios. En comprensión verbal (PMA-V) los monolingües son mejores que los bilingües. Ésto es también el resultado obtenido por otros investigadores en esta prueba; sin embargo, llama la atención que estas diferencias sean significativas en las muestras urbanas y no en las rura-

les. Varias razones pueden aducirse para intentar explicar este fenómeno: 1) En primer lugar, el tipo de elementos que constituyen las pruebas que son palabras de uso poco frecuente especialmente en ciertos ambientes y que exigen un bagaje verbal que rebosa ampliamente las necesidades cotidianas. El castellano familiar de los hijos de campesinos de Zamora les enseñaría palabras de uso corriente pero en las que componen la prueba se encontrarían casi tan desorientados como el escolar gallego. 2) Puede arrojar alguna luz sobre el asunto la hipótesis propuesta por Yela, de que los bilingües, al encontrarse ante elementos que no pueden resolver de una forma inmediata, tienen que recurrir a estrategias más reflexivas, con lo que rendirían menos. Esta hipótesis podría explicar nos la deficiencia de los bilingües urbanos y también podría explicar la no significación de diferencia en muestras rurales ya que todos los sujetos bilingües tendrían que recurrir a estrategias de tipo reflexivo debido a su falta de familiarización con los conceptos. 3) No descartemos la explicación de Lambert de ^{que} los sujetos más inteligentes tendrían unas aptitudes más diferenciadas. En nuestro caso, los sujetos urbanos de mayor nivel en inteligencia general (D-48) se diferenciarían más a nivel verbal que los sujetos rurales de menor nivel intelectual y de inteligencia menos diferenciada. En conjunto, a nivel hipotético, puede observarse un perfil de las muestras urbanas más diversificado. Estas tres explicaciones no se excluyen mutuamente sino que puede cada una por su parte clarificar en algún aspecto los resultados obtenidos.

En cuanto a fluidez verbal, los resultados son, en parte, contrarios. Las diferencias son significativas en las muestras rurales a favor de -

los castellano-parlantes pero en las muestras urbanas no solo no son significativas sino que los signos de las diferencias se invierten, los "bilingües" son mejores...

... En relación con la segunda hipótesis de que estas deficiencias de los sujetos bilingües afectasen de una forma especial a los menos inteligentes, los resultados merecen también un comentario. En contra de la hipótesis propuesta parece que el handicap verbal que se suponía sufrían los bilingües no afecta de una forma diferencial a los menos inteligentes sino más bien parece lo contrario. La única diferencia significativa se da en fluidez verbal entre los grupos altos en inteligencia pero no se da en los sujetos menos inteligentes. Puede considerarse ésto como una prueba de que la inteligencia de los sujetos más inteligentes se encuentra más diferenciada".

Las conclusiones e interpretaciones del autor son mucho más ricas de las expuestas aquí; pero como conclusión general podría servir el último párrafo de su trabajo:

"Nuestra conclusión general es que el bilingüismo gallego puede originar dificultades en algunas tareas, especialmente de tipo verbal pero, en conjunto, sus efectos no son muy profundos desde el punto de vista estricto del desarrollo intelectual. Los problemas realmente graves del bilingüismo escolar gallego son debidos a las variables que acompañan al uso de las dos lenguas, ruralidad y miseria cultural y económica. Por otra parte, el bilingüismo quizás afecte de una forma más profunda a otras variables no intelectuales y también debido no a las complejidades que implica la dualidad lingüística sino al handicap social y cultural que supone la diglosia".

El interés de estos trabajos no radica en su adecuación metodológica, o en la posibilidad de generalización de los resultados sino en el hecho de que están realizados dentro de nuestra propia realidad cultural, - con sujetos y con problemas que nos afectan directamente como españoles; no son problemas o realidades canadienses o suizas, o estadounidenses, sino españolas. Su inclusión aquí y el detalle con que han sido expuestos obedecen fundamentalmente a estas razones.

1. 2. El bilingüismo y algunas aptitudes específicas.

En este apartado veremos los estudios que - han tratado de establecer las posibles relaciones entre - el ser bilingüe y determinadas aptitudes específicas.

1.2.1.- Aptitudes verbales

Puesto que ser bilingüe consiste en conocer y utilizar dos códigos lingüísticos distintos, parece lógico plantearse si, como consecuencia, las aptitudes verbales se ven modificadas. Sin embargo, no hay que olvidar nunca que el bilingüismo está engarzado en las condiciones sociales del grupo en que se da, y más específicamente, en el sistema de escolaridad al uso en el grupo bilingüe. Así se explican algunos resultados aparentemente contrarios que se han producido con respecto a este tema. Por ejemplo, los resultados encontrados en el estudio llevado a cabo por el ICE de la Universidad de Barcelona (inicia-

do en el curso academico 1970-71) (7) hablan de que el niño que durante los primeros años escolares recibe la enseñanza en una lengua distinta de la materna es inferior - (en su L_2 y con respecto a los niños monolingües) en fluidez verbal, comprensión verbal, comprensión sintáctica y capacidad de abstracción. En cambio, cuando se realiza la enseñanza, en los primeros grados, en la lengua materna - del niño y se va introduciendo poco a poco el idioma secundario, las aptitudes lingüísticas, tanto en su L_1 como en la L_2 , no se ven afectadas por el bilingüismo.

Estos resultados que, por otra parte, son - bastante lógicos, no coinciden con los que se producen en los Programas de Inmersión implantados sobre todo en Estados Unidos y Canadá (8). Los alumnos que asisten a las escuelas donde se enseña, desde el jardin de infancia o desde los primeros años escolares, en otro idioma del fami- liar al niño, logran igualar a los monolingües, tanto de un idioma como de otro, en todos los aspectos de la competencia lingüística. ¿Qué es lo que hace que una situación aparentemente común produzca resultados distintos en las capacidades de los niños? Precisamente, el que no son situaciones totalmente comparables; en el primer caso la lengua de la escuela, la L_2 del niño, era, al mismo tiempo, la de prestigio y la utilización escolar contribuía a au- mentar las diferencias de oportunidades entre las dos lenguas. En el segundo caso, puesto que los Programas de In-

mersión suelen hacerse en francés para los niños anglófonos en Canadá, o en cualquier otra lengua minoritaria en los E.E.U.U., la utilización exclusiva de la L₂ del niño en la Escuela contribuía a igualar en prestigio a los dos idiomas, al mismo tiempo que en horas de exposición a ella por parte del sujeto. Es así como vemos confirmada por enésima vez la tesis fundamental de este trabajo; que el bilingüismo no es un fenómeno aislado ni psicológica ni socialmente, sino que está íntimamente relacionado con las demás características tanto del individuo como del grupo en el que se da. Por ello, es necesario ser muy precavidos con respecto a las generalizaciones precipitadas a partir de unos casos concretos.

Con respecto a este tema de la relación del bilingüismo con diversas aptitudes verbales, MacNamara (9) en 1966, hace un repaso a los estudios más serios realizados hasta entonces sobre el tema. Las conclusiones generales que se deducen a partir de esta revisión son las siguientes:

. Ninguno de los estudios ofrece garantías científicas suficientes, por lo que sus resultados admiten diversas interpretaciones.

. En general, los monolingües se muestran superiores a los bilingües en casi todas las aptitudes lingüísticas, salvo en ortografía y capacidad para la expresión espontánea.

Como ejemplo, pueden citarse los resultados del estudio de Garrow (10), realizado con niños monolingües y bilingües de cuatro escuelas de San Antonio (Tejas, E.E.U.U.) igualados en edad, grado escolar, estatus socioeconómico e inteligencia. Los resultados más importantes fueron los siguientes:

. Había una diferencia significativa a favor de los monolingües en los tests de lectura en voz alta, comprensión auditiva, comprensión y utilización de vocabulario y razonamiento aritmético.

. No se encontró una diferencia significativa entre los grupos en comprensión de la lectura silenciosa, vocabulario leído, deletreo, y longitud de la frase.

. El grupo bilingüe comete más errores de articulación y gramática, y de tipo diferente, que el monolingüe.

Por otra parte, MacNamara realizó sus propias investigaciones, aunque centrándose en un aspecto concreto: cómo influye en el bilingüe la enseñanza en un idioma distinto del materno (11). Por ejemplo, respecto a la velocidad lectora, el hallazgo general (aunque no se produce siempre) es que el bilingüe tarda más tiempo en leer en su L_2 que el monolingüe. En realidad, las mayores diferencias están asociadas con la descodificación semántica de las palabras, lo que es importante para entender porqué los bilingües se muestran a veces inferiores a los monolingües en solución de problemas. La causa parece estar ligada al hecho de que los bilingües necesitan mayor cantidad de tiempo en descodificar los enunciados (si se les dan en su L_2) y tienen, además, una sobrecarga de la memoria a corto pla

zo, que se ve muy limitada en la cantidad de información - que puede alcanzar y la duración de ese almacenamiento. Es decir, la persona bilingüe tiene mayor dificultad en encontrar el significado del mensaje (cuando éste se realiza en su L_2) y, debido a la atención extra que necesita poner en esa tarea, una mayor dificultad para recordar otras partes del mensaje mientras descodifica una sección particular. Como consecuencia, tiene también mayor dificultad en seleccionar lo que es relevante para su propósito y en rechazar el resto. Todo esto contribuye a la mayor dificultad que experimenta el bilingüe a la hora de resolver problemas expresados en su L_2 .

Respecto a la encuesta realizada por MacNamara (9) con alumnos de habla inglesa de las escuelas públicas elementales de la República de Irlanda (donde durante la enseñanza primaria se dedica el 42% del tiempo escolar disponible al estudio del irlandés y solamente el 22% al inglés), éstas son las conclusiones respecto a los factores lingüísticos, en palabras del propio autor:

"Los hablantes nativos de inglés en Irlanda, que dedicaron el 42% al aprendizaje del irlandés no llegan al mismo nivel en inglés escrito que los niños británicos que no estudian una segunda lengua (diferencia calculada: 17 meses de edad lingüística en inglés). Como tampoco llegan al mismo nivel en irlandés escrito frente a los hablantes nativos de irlandés (diferencia: 16 meses de edad lingüística en irlandés). Además el progre

so en inglés de los hablantes nativos de irlandés es inferior al de los hablantes nativos de inglés, tanto en Irlanda (13 meses de "edad lingüística" en inglés) como en Gran Bretaña (30 meses de "edad lingüística" en inglés)".

La causa de este fenómeno hay que buscarla, - según MacNamara, en la influencia del "efecto de contrapeso" sobre las capacidades que se ponen en juego en la lengua escrita, según el cual la mayor cantidad de tiempo dedicado a la segunda lengua repercute en la primera, y le quita posibilidades de aprendizaje. Autores como Lambert, con resultados en la mano, han discutido este "efecto de contrapeso" y han propuesto investigar por qué los resultados en Irlanda son distintos que los de Canadá, por ejemplo.

Otro tema importante con respecto a las relaciones del bilingüismo y las aptitudes verbales es el referido a la distinta composición factorial de estas aptitudes y las estrategias para procesar estímulos verbales en monolingües y bilingües. El equipo de investigadores del Dr. Yela, de la Universidad Complutense de Madrid, lleva varios años estudiando a fondo el campo de las aptitudes verbales (12). Dentro de este programa de investigación, se encontraron ciertos datos en relación con bilingües de Barcelona, y estos resultados son los que vamos a tratar aquí. El estudio no estaba encaminado al tema del bilingüismo y, por lo tanto, no se realizó una comprobación sistemá

tica del dominio lingüístico de los sujetos; se dió por su puesto que los niños que asistían a un determinado colegio de Barcelona eran bilingües, en el sentido de que empleaban una lengua en el hogar y en situaciones de la vida cotidiana, y otra distinta en la escuela.

Resumiendo brevemente los supuestos de los que partía esta investigación, diremos que, en general, los estudios de este grupo han confirmado la existencia de tres dimensiones principales (lingüística, semántica e ideativa) tanto en la comprensión como en la fluidez verbal. Partiendo de esta base, Enrique Días y el Dr. Yela intentaron comprobar si se repetían, respecto a la comprensión verbal, los mismos resultados que otros autores y el mismo Dr. Yela habían encontrado con otro tipo de tareas; esto es, si a medida que los sujetos se familiarizan con una determinada tarea, o desde el principio les resulta más fácil (por diversos motivos), la estructura factorial de esa tarea se desplaza desde factores más centrales, más reflexivos, a factores más automáticos; es decir, si varían de estrategia en la resolución de esta tarea. Puesto que en este apartado vamos a referirnos única y brevemente a las conclusiones generales, la persona interesada en el tema puede consultar las obras que se especifican en la nota correspondiente(13), para un conocimiento mayor del estudio en cuestión. Las muestras utilizadas fueron dos grupos de escolares, uno perteneciente a un colegio de Madrid y otro a un colegio de Barcelona de características

similares; los sujetos estaban igualados en nivel socioeconómico, edad cronológica e inteligencia general. Todos los tests se pasaron en castellano, es decir, en la L_1 para el grupo de Madrid, pero en la L_2 para el de Barcelona. La única comprobación que se hizo respecto al dominio de la lengua, se refería al conocimiento de vocabulario; la muestra de Madrid obtuvo un rendimiento sistemáticamente superior en tareas que implicaban esta habilidad.

El resultado general puede resumirse diciendo que los sujetos con mayor conocimiento de vocabulario tienden a realizar las tareas verbales propuestas de forma diferente a los que tienen un vocabulario más pobre. En palabras de Díez (op.cit. pág. 79-80):

"Aquellos abordan las tareas verbales a nivel de comprensión de significados; es decir, el conocimiento que tienen de la lengua les ahorra acudir a procesos complicados y largos de tipo relacional. En el mismo significado de la palabra leen y descubren las relaciones; el proceso psicológico es entonces más rápido y más simple y de ahí que cometan menos errores (...).

Por el contrario cuando el conocimiento de la lengua es menos perfecto, la solución de las tareas que vienen expresadas verbalmente se hace a un nivel distinto del simple conocimiento de la misma. Los sujetos acuden a procesos más largos y complicados que incluyen diversas operaciones mentales. Al no captar de manera rápida la totalidad del significado y sus implicaciones, el sujeto tiene que acudir a razonamientos y manipulaciones complementarias.

Las ideas expresadas en estos párrafos están en relación con los resultados encontrados por MacNamara - respecto a la velocidad lectora que se citan más arriba en este mismo apartado.

Podemos decir, con Yela, que la conclusión general que parece desprenderse del estudio es que, al menos este tipo de bilingüismo, hace disminuir la capacidad para resolver de una forma sencilla las tareas que ponen en juego los matices semánticos de la lengua secundaria del sujeto, tiene una influencia mínima en los procesos de razonamiento, pero obliga al bilingüe a utilizar más frecuentemente procesos de reflexión.

Un estudio de Genesee y col., citado ya anteriormente en este trabajo, parece confirmar desde otra perspectiva, la conclusión general de este trabajo. En 1976, Genesee y su equipo de investigación (14) se plantean el problema de si existen diferencias entre monolingües y bilingües, y entre distintos subgrupos de estos últimos, con respecto a la participación de ambos hemisferios cerebrales en los mecanismos de procesar el lenguaje. El resultado que interesa para el aspecto concreto que estamos tratando aquí puede resumirse de la siguiente manera: en los bilingües que lo eran desde la primera o la segunda infancia, las AER ("average electroencephalic response", respuesta electroencefálica media) del hemisferio izquierdo eran significativamente más rápidas que las del derecho cuando se trataba de reconocer si las palabras eran france

sas o inglesas, cuando se les presentaban en serie de forma monoaural ; en cambio, en los bilingües de adolescencia, el hemisferio derecho respondía más rápidamente. Según los autores, estos resultados podrían expresarse en términos de estrategias diferentes; el último tipo de bilingües demostraría una estrategia más gestáltica, más holística, incluso llegan a decir más "melódica" cuando tienen que caracterizar las palabras-estímulo, estrategia que parece más característica de la forma de actuar del hemisferio derecho; en cambio, los otros dos subgrupos de bilingües utilizan una estrategia más semántica y analítica, modo de actuar característico del hemisferio izquierdo.

1.2.2.- La solución de problemas y la Aritmética.

Pocos son los estudios realizados sobre la relación del bilingüismo con las aptitudes específicas, dejando aparte las verbales. Ha sido John Macnamara el único autor que ha mostrado cierta preocupación por el tema, y sus estudios se han centrado fundamentalmente en la influencia de la enseñanza en la L₂ de determinadas materias (la Aritmética, por ejemplo) sobre su competencia en esta materia, o bien en la diferencias en la capacidad de solución de problemas entre monolingües y bilingües.

Respecto al primer punto, Macnamara realizó una encuesta (9) con escolares de enseñanza primaria de la República de Irlanda. El principal objeto del estudio hacía referencia a los efectos de la enseñanza en irlandés de la

Aritmética a niños de familia anglófona; es decir, el trabajo se centra en un caso específico de bilingüismo, y no intenta generalizar los resultados a otros.

La muestra estaba constituida por 1.084 escolares, distribuidos en cinco grupos (uno en cada grupo de las Escuelas Primarias) seleccionado por el número de años que habían estudiado Aritmética en irlandés. Los investigadores se aseguraron de que la muestra era suficientemente representativa del tipo de escolar que se quería estudiar. Se encontraron las principales variables que, presumiblemente, tenían influencia sobre los resultados (razonamiento - no verbal, nivel socioeconómico, características de los maestros, etc.) Los tests de Aritmética fueron pasados en irlandés; al mismo tiempo se medía el dominio, tanto del inglés como del irlandés, de los niños; los resultados sobre el dominio lingüístico están citados en el apartado anterior de este trabajo (pág 200). Los resultados principales de este estudio fueron los siguientes:

. Las medidas en los tests de Aritmética británicos indicaban que no existía ni ventaja ni desventaja en este punto en la enseñanza de la Aritmética en la L_2 del sujeto.

. Respecto a los problemas aritméticos, los niños bilingües estaban por debajo de los monolingües (enseñanza únicamente en inglés). Entre los primeros, los más desfavorecidos eran los que tenían un mayor grado de bilingüismo.

Sobre el segundo tema (la solución de problemas) Macnamara había realizado un estudio preliminar en 1963 (15) que constituyó su Tesis Doctoral, y que había demostrado que los bilingües tardaban más en resolver problemas escritos cuando se les presentaban en su segunda lengua. En los años siguientes y junto con otros investigadores, el autor se propuso desarrollar una técnica adecuada para estudiar las dificultades que encontraban los bilingües cuando intentaban resolver problemas en su L_2 (16). En esencia, consistía en la elaboración de problemas que eran presentados tanto en su forma más compleja como descompuestos en problemas sencillos. Después, la aplicó a niños anglofonos que asistían a la escuela en Irlanda; en la mitad de las escuelas se aplicaron los tests irlandeses y en la otra mitad los ingleses. El resultado general de esta investigación puede resumirse diciendo que, en algunos casos, la capacidad de resolver problemas es más pobre en los bilingües cuando se les proporciona la información en su L_2 ; incluso cuando el sujeto comprende por separado los diversos componentes simples del problema complejo.

1.2.3. La flexibilidad mental

Uno de los resultados más prometedores de los últimos estudios sobre las relaciones entre bilingüismo y algunas aptitudes específicas es el de la existencia de una mayor flexibilidad mental en los bilingües en relación con los monolingües. Pero debido a las relaciones que esta aptitud tiene con la creatividad (que a su vez participa de -

características cognoscitivas y no cognoscitivas de la personalidad), se ha reservado un apartado distinto (el Apartado 3: "Relaciones entre bilingüismo y creatividad", que comienza en la pág. 232) para hablar de ello.

1.3.- Representación cognoscitiva de los dos idiomas del bilingüe.

Uno de los temas clásicos en el que se ha utilizado con profusión el bilingüe como sujeto de experimentación ha sido el de almacenamiento y uso de la información en el cerebro humano; puesto que el bilingüe es una persona en la que interactúan dos sistemas de símbolos, puede proporcionar una información valiosa sobre el funcionamiento de los mecanismos que hacen intervenir esos sistemas de símbolos en otras actividades mentales. La cuestión principal que entonces se plantea es la de saber si el bilingüe utiliza dos "almacenes" distintos, uno para cada uno de los idiomas, o bien existe solo un "almacén" para toda la información; es decir, si existe independencia o interdependencia en los sistemas de almacenamiento y utilización de la información cuando ésta puede recibirse o utilizarse mediante dos códigos lingüísticos distintos. Esta línea de investigación parte de la distinción entre bilingües compuestos y coordinados, de la que se habla en un Apartado anterior de este trabajo (pp. 50-57) y que fué propuesta, en primer lugar, por Weinreich (1953), aunque fueron Ervin y Osgood los que la retomaron con más fuerza. Diversos autores se preocupan de idear pruebas para poner de manifiesto que dada -

uno de estos subgrupos de bilingües actúa de forma distinta en ellas, y que, por lo tanto, la distinción entre ellos es válida. Algunas de estas pruebas se refieren, precisamente, a la forma de almacenar y utilizar la información recibida.

En un reciente trabajo, McCormack (17) hace revisión de las últimas investigaciones sobre el tema, tomando como punto de partida los trabajos de Paul A. Kolers que se puede considerar como el pionero de la temática. Puesto que la revisión está reciente, no merece la pena volver a hacer otra, sino simplemente resaltar que, a partir de la interpretación, y a veces reinterpretación, de los datos de los estudios, se puede afirmar que existe un fuerte apoyo experimental a la hipótesis de la interdependencia, es decir, la que postula un único almacén de memoria para los dos idiomas del bilingüe; expresado en terminología de la lingüística, diríamos que hay un único conjunto de significados para representar los significantes en ambos idiomas.

Sin embargo, McCormack no recoge, aunque cita el estudio, los resultados de un trabajo de Kolers (18) que parece demostrar que ninguna de las dos alternativas es exacta por completo. El autor utiliza un tests de asociación de palabras, aplicándolo a estudiantes cuyas lenguas maternas eran alemán, español o thai, y cuya segunda lengua era el inglés. Se utilizaban tres formas distintas para cada sujeto. En una, respondían en su lengua materna

cuando las palabras se representaban en esa lengua; en otra, respondían en inglés, su L_2 , cuando las mismas palabras eran representadas en inglés; y en la última, respondían en la lengua en la que no se presentaba el estímulo, que seguía siendo el mismo. Según Kolers, si la hipótesis del almacenamiento común fuese válida, la gran mayoría de las respuestas serían similares en los dos tests, puesto que para el sujeto los conceptos serían esencialmente iguales, independientemente del idioma en el que fueran presentados. Si, por el contrario, la verdadera fuera la hipótesis del almacenamiento separado, habría muy pocas palabras que coincidieran en los dos idiomas como respuesta a un mismo estímulo en cada uno de ellos.

En el estudio de Kolers se encontró que, aproximadamente, la quinta parte de las respuestas de un sujeto eran iguales en sus dos idiomas, lo que no apoya la hipótesis de los dos almacenamientos separados; por otra parte, la cuarta parte de las respuestas eran exclusivas en uno u otro idioma, lo que también pone en duda la hipótesis de la existencia de un único almacenamiento. Analizado el tipo de palabras que producían una u otra respuesta, el autor se dió cuenta de que las que se referían a objetos concretos, es decir, que tenían significados denotativos, producían con más facilidad respuestas similares en los dos idiomas, mientras que las abstractas (con significados connotativos), las que hacían referencia a conceptos, suscitaban con mayor facilidad respuestas

diferentes en cada uno de los dos idiomas. La conclusión general que podría adelantarse a partir de estos datos es la de que parte de la información, la que se refiere a objetos manipulables, sencillos, puede almacenarse de tal forma que sea fácilmente accesible para cualquiera de los idiomas que utilice el sujeto bilingüe, mientras que la información que hace referencia a conceptos abstractos está muy ligada al contexto lingüístico en el que se recibe; en otras palabras, la traducción de una lengua a otra es mucho más complicada.

Ligado a este estudio, Kolers inició otro que tiene importancia sobre todo por las implicaciones educativas que supone; el autor plantea el problema de si las palabras se perciben y se almacenan en la memoria como elementos individuales o en razón de su significado. Partiendo de los resultados de otros estudios, que indicaban que cuando se le presentaba al sujeto una lista de palabras, repitiendo algunas, su aptitud para recordar una de ellas era directamente proporcional al número de veces que había sido repetida, el equipo de investigación de Kolers intentó responder a la cuestión presentando a los sujetos una lista en la que algunas palabras aparecían en los dos idiomas, y siguiendo el mismo procedimiento de repetición que cuando se le presentaban en un solo idioma.

Lo que importaba saber era si el sujeto recordaría cada palabra equivalente de traducción (p. ejem. -

casa y house) según la frecuencia con que cada una apareciera o por el contrario, su recuerdo se buscaría en la repetición del significado, independientemente del idioma en que se expresara. Los resultados encontrados indican que los sujetos realizaban el almacenamiento de la información en función de los significados. Kolers destaca dos implicaciones de estos resultados: la primera, que los sujetos eran capaces de codificar y almacenar información verbal utilizando mecanismos distintos del lenguaje en el que se expresa la información. La segunda, tiene carácter eminentemente educativo: la información repetida en lenguas diferentes se retiene tan bien como la repetida en una sola lengua, con la ventaja de que aumenta la capacidad de acceso a la información. Son evidentes las repercusiones prácticas en los programas de educación bilingüe que utilizan las dos lenguas del sujeto para la enseñanza

Una investigación de Genesee et al. (1976)

(19) citada y comentada ya en un apartado anterior de este trabajo, intenta estudiar las posibles diferencias entre bilingües y monolingües respecto a la participación de los hemisferios cerebrales en la forma de procesar el lenguaje. Como ya hemos visto, escogieron 3 grupos de bilingües: bilingües desde la primera infancia, bilingües desde la segunda infancia (desde los cinco años) y bilingües desde la adolescencia; en el momento de la aplicación tenían entre 18 y 36 años.

Se les pedía que escuchasen una serie de palabras en francés y en inglés, presentadas de forma monoaural, mediante auriculares, y que accionaran una llave de tiempo de reacción para indicar si la palabra era francesa o inglesa. Al mismo tiempo se controlaba y grababa la actividad de su hemisferio derecho e izquierdo mediante electrodos superficiales para calcular el promedio de respuestas electroencefálicas (average electroencephalic response, AER) como índice de la actividad de los hemisferios cuando se presentaban los estímulos en francés y en inglés

Los resultados indican que, cuando los tres grupos de bilingües eran considerados como uno solo, mostraban el modelo característico de actuación cerebral respecto a la forma de procesar el lenguaje; es decir, las AER del hemisferio izquierdo eran significativamente más rápidas que las del derecho, tanto para las palabras francesas como para las inglesas. Pero cuando se mantenían los tres subgrupos aparecían diferencias entre ellos. El hemisferio izquierdo seguía siendo el más rápido en responder en los bilingües de primera y segunda infancia, pero en los bilingües de adolescencia, el hemisferio derecho era más rápido al responder a las palabras francesas e inglesas bajo las mismas condiciones; además, este grupo tenía respuestas corticales totales más rápidas que los otros grupos. A partir de estos datos, los autores sugieren que el subgrupo de bilingües de adolescencia usa una estrategia para categorizar las palabras-estímulo más gestáltica.

más holística, lo que parece más característico del funcionamiento del hemisferio derecho; por el contrario, los otros dos subgrupos utilizarían una estrategia más semántica y analítica, que estaría basada en el hemisferio izquierdo, y tardarían más tiempo, causado, quizás, por las complicaciones debidas a las redes asociativas producidas por la utilización de la estrategia semántica; del mismo modo, los resultados parecen sugerir que los diferentes componentes del sistema de procesamiento del lenguaje (fonético, semántico, sintáctico, etc.) están más diferenciados neurofisiológicamente en los bilingües de adolescencia que en los demás. Esto puede enlazar con los resultados encontrados por Kolers, y citados anteriormente, sobre la independencia o interdependencia del almacenamiento de la información según el tipo de palabras de que se trate, puesto que, al ser funcionalmente independientes esos diferentes componentes del sistema lingüístico de los bilingües, pueden seguir reglas de almacenamiento y uso distintas. El trabajo de Swain (1972) (20) confirma esta idea respecto a la representación de las unidades gramaticales. Según los resultados que presenta este autor, el bilingüe puede tener un único "almacén gramatical" para las reglas iguales en ambos idiomas, pero almacenes distintos para las específicas de cada lengua.

2.- RELACIONES DEL BILINGÜISMO CON LOS ASPECTOS NO COGNOS-
CITIVOS DE LA PERSONALIDAD.

En este apartado, y por razones de brevedad, se utilizará el término "personalidad" en un sentido restringido, es decir, haciendo referencia a los aspectos no cognoscitivos.

Como en otros campos de estudio de la psicología, el fenómeno del bilingüismo ha servido para poner de manifiesto algunas de las características de la relación personalidad-lenguaje. Puesto que existen importantes trabajos sobre el tema (21) no nos parece adecuado incluir tal problemática general en el presente estudio, ya que, además, pueden consultarse fácilmente las obras citadas.

Quizás sea en este tema, en el de la relación entre bilingüismo y personalidad, donde se vea más claramente la influencia del entorno histórico-social sobre las ideas expresadas respecto a ello. En parte, esto es así porque no hay verdaderos estudios experimentales sobre la influencia del bilingüismo sobre la personalidad, al menos en los primeros momentos, y por lo tanto, el campo queda mucho más abierto a las especulaciones. Durante las tres primeras décadas de este siglo se defiende a ultranza la idea de que el bilingüismo es perjudicial (tanto por parte de las minorías étnicas o lingüísticas como por la de los estados centralistas, aunque esto pueda parecer una contradicción); esta toma de partido frente al bilin-

güismo coincide con el auge del sentimiento nacionalista y con el nacimiento de la ideología nazi, cuyos defensores preconizan que el aprendizaje de una lengua disminuye el dominio y el sentido auténtico de la lengua de la raza y, en consecuencia, "debilita los sentimientos y la mentalidad del hombre alemán en toda su pureza e integridad" (22).

Poco a poco, sin embargo, empiezan a surgir autores que se dan cuenta del verdadero problema y hacen hincapié en la situación social del bilingüe. La posible existencia de trastornos de personalidad en el sujeto que utiliza dos códigos lingüísticos distintos no se debe al choque de los dos sistemas conceptuales relacionados con ellos, sino a las condiciones sociales, económicas y políticas, que suelen rodear al individuo bilingüe y quizás también a su biculturismo, es decir, a su pertenencia a dos culturas distintas que, ellas sí, pueden estar en conflicto o, que sin estarlo, planteen al sujeto un dilema de pertenencia a una de ellas, o de desarraigo. Los nombres más representativos de esta tendencia son, - por ejemplo, los de Levy (1933), Reubischek (1.934) y Bossard (1.945) (23); Spoerl (1.946) que llegó a - la conclusión de que la inadaptación entre los bilingües se debe a la mayor frecuencia e intensidad de - los conflictos familiares en las familias a las que - pertenecían, y que no tenía nada que ver con un conflicto psíquico producido por el hecho de hablar dos lenguas;

Christophersen (1948) que piensa que son los conflictos sociales o culturales entre las dos comunidades que conciernen al bilingüe los que le predisponen a la esquizofrenia, y no el simple hecho de ser bilingüe; Fishman (1952) que no encuentra correlación significativa entre grado de bilingüismo y capacidad de relación con los demás, en niños; - Diebold (1966) que señala dos orígenes de posible conflicto en el bilingüe: por una parte, la "contaminación de categorías", la disonancia cognoscitiva y la incongruencia cognoscitivo-perceptual que caracterizan al biculturalismo, y por otra parte, la presión hacia la aculturización que ejerce la sociedad monolingüe dominante sobre la bilingüe (24)

2.1. Las distintas personalidades del bilingüe: los estudios con el TAT.

Es un tópico muy común en la literatura sobre bilingüismo y personalidad el del cambio de forma de ser de la persona que habla dos lenguas según utilice una u otra. El hecho, desde luego, no está experimentalmente comprobado, y las afirmaciones en este sentido se basan en la observación del comportamiento de los bilingües, sobre todo por parte de las personas que conviven con ellos. Existe, sin embargo, un estudio de Susan M. Ervin (25) utilizando las historias contadas ante las láminas del TAT por los mismos sujetos bilingües, en dos ocasiones distintas, utilizando en cada una de ellas sus dos lenguas, aunque el fin fundamental era estudiar las diferencias de contenido

en el discurso de una misma persona en las dos ocasiones; es decir, en todo caso se limitaría a las diferencias en personalidad expresadas mediante el comportamiento verbal. Asimismo, existe una réplica de este estudio con sujetos vascos y valencianos realizada por un grupo de estudiantes de Psicología de la Universidad Complutense durante el curso académico 1975-76 dentro de un Seminario sobre "Bilingüismo y personalidad" dirigido por mí y dependiente de la asignatura de Psicología Diferencial.

Las hipótesis del trabajo de Susan Ervin se basan en una serie de trabajos que apoyan la idea de que existe una relación entre el contenido de las respuestas al TAT y la cultura, y más concretamente, en las conclusiones del estudio de Sanford y col. en 1943 sobre la relación entre las historias de niños escolarizados y la observación de su conducta. Las predicciones concretas que Ervin hizo antes de iniciar el estudio fueron las siguientes:

1.- Las mujeres mostrarían una mayor necesidad de logro en las historias contadas en inglés (26). Esta diferencia estaría basada en la ambivalencia de la educación americana de la mujer y en la mayor diferencia entre los papeles sexuales en Francia.

2.- Mayor énfasis en el reconocimiento por parte de los otros cuando las historias se cuentan en inglés. Esta hipótesis está basada en las ideas de Kluckhohn - (1949).

3.- Mayor dominio ejercido por los mayores en las historias en francés.

4.- Mayor retracción y autonomía en las historias francesas. Parece ser que un modo de agresividad característica de las familias francesas es una retracción o retirada silenciosa con el fin de hacer lo que uno quiera, aun que sea en contra de los deseos de los demás.

5.- Mayor agresividad verbal hacia los padres en las historias en inglés. Es una observación común que los ataques verbales hacia los mayores están prohibidos más estrictamente en Francia que en Estados Unidos.

6.- Mayor agresividad verbal hacia los compañeros en las historias en francés. Esta hipótesis estaría basada en la importancia concedida por la cultura francesa a las habilidades lingüísticas, a la buena utilización de argumentos orales.

7.- Mayor agresividad física en las historias narradas en inglés. La agresividad parece estar menos permitida en la cultura francesa que en la norteamericana.

8.- Mayor sentido de culpa en las historias francesas e intentos más frecuentes de escapar de él en las historias en inglés. Esta idea está basada en el mayor énfasis de la cultura francesa sobre el control interno de la conducta, el rechazo de las presiones sociales como una base legítima para la acción y una mayor consistencia en la educación infantil.

Para intentar comprobar estas hipótesis, la -

autora utilizó como sujetos sesenta y cuatro franceses, pertenecientes a la clase media, que vivían en aquel momento - en Washington y que llevaban por lo menos cuatro años viviendo en los Estados Unidos; habían aprendido el inglés fundamentalmente en contacto con los estadounidenses; todos ellos hablaban este idioma de forma fluida. La media de edad era de 38 años y los dos tercios de la muestra eran mujeres. Para medir el conocimiento lingüístico de los sujetos se utilizaron dos técnicas: una entrevista para determinar cómo se había aprendido el inglés, con qué frecuencia se utilizaban los dos idiomas y los contactos mantenidos con la población estadounidense; y un test de Dominio lingüístico basado en la técnica de asociación de palabras.

El test básico de esta investigación era el TAT; de él se escogieron las láminas que se suponían más relacionadas con las hipótesis. Fueron las siguientes: 1, 2, 3.BM, 8 BM, 4, 13 MF, 7 BM, y 18 GF, presentadas en este orden. El diseño del experimento consistía en dos grupos iguales en cuanto al sexo, edad, educación, dominio lingüístico, años de permanencia en los Estados Unidos, edad en la que se aprendió el inglés, y frecuencia de los contactos con la población estadounidense. A los dos grupos, el mismo examinador les aplicó dos veces el TAT, en dos sesiones con un intervalo entre ellas de seis semanas, pero a un grupo se le pedía que contara las historias primero en francés y al otro, que lo hiciera primero en inglés.

La evaluación de las historias estaba basada -

en un sistema cuantitativo de análisis del contenido basado en los propuestos por MacClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953) y Aron (1949). En el artículo original de Ervin puede consultarse una referencia extensa a la forma de evaluación, así como a diferentes métodos usados para asegurarse, en la medida de lo posible, de la fiabilidad de la evaluación.

Resumiendo los resultados, podemos decir que - en tres variables de las predichas se demostraban claramente los efectos de la utilización de uno u otro idioma: la agresividad verbal hacia los compañeros, Retracción-Autonomía y necesidad de logro. Susan Ervin ofrece varias explicaciones alternativas para las diferencias halladas en el contenido de las historias:

. Una sería la de que los sujetos hayan interpretado la consigna de utilizar un determinado lenguaje en el sentido de narrar una historia apropiada a ese idioma.

. Otra posibilidad sería que el lenguaje afecte a la clasificación de los estímulos (27) y el recuerdo de la experiencia mediante la clasificación (28) y que los bilingües tengan diferentes recuerdos de las experiencias pasadas según el idioma.

. Es también posible que las diferencias temáticas reflejen la influencia de los respectivos medios de comunicación social. Existen pocas dudas sobre el hecho de - que se dan diferencias sistemáticas en la frecuencia temática en los medios de comunicación social de diferentes países o culturas.

. Estas diferencias pueden deberse no solo a la influencia de los medios de comunicación social; si no, de forma más general, a las diferencias en las dos - culturas. No es necesario recordar el papel de la expresión verbal en el aprendizaje de los valores y las normas.

Sea cual fuere la explicación más adecuada, o la interacción entre ellas, lo que parece deducirse de los resultados de este estudio, es que el bilingüe posee dos personalidades distintas, al menos en cuanto a la expresión verbal de esas personalidades. Pero puesto que - el lenguaje es una característica humana tan importante, habría que plantearse si las diferencias encontradas en los bilingües son solamente un caso especial de biculturalismo o si, por el contrario, el hecho de que el lenguaje sea un medio no solo para la conducta social sino también para el almacenamiento interno de la información y el autocontrol implica que los bilingües tienen medios de aislar conjuntos de conducta alternativa más eficaces que los meros cambios de conducta según diferentes situaciones sociales.

Este estudio se intentó repetir, dentro de lo posible, en el Seminario de Bilingüismo y Personalidad citado anteriormente. El grupo de estudiantes que lo llevó a cabo pretendía, sobre todo, realizar una práctica sobre el tema; ello, unido a las condiciones de la - Universidad que tan poco propician una labor de investi-

gación, hace que los resultados de este estudio no puedan considerarse de ninguna manera como definitivos, sino más bien como un primer paso, muy modesto, para intentar estudiar las características de dos grupos bilingües de nuestro país: vascos y valencianos.

Se escogieron para la aplicación, 11 láminas del TAT, seleccionadas, sobre todo, en virtud de su doble aplicación a ambos sexos. Fueron aplicadas a 19 personas, trece bilingües vasco-castellanos y seis valenciano-castellanos (29). Las edades de los sujetos oscilaban entre los 20 y los 60 años y once de ellos, eran mujeres. Su nivel cultural y su posición económica correspondían a un nivel medio. A cada sujeto se le aplicaban las láminas del TAT dos veces, la primera en vasco o en valenciano, y la segunda en castellano; entre ambas sesiones se dejaba siempre una semana de diferencia. La forma de evaluación de las historias se centraba, sobre todo, en el contenido y la expresión; como aspectos del contenido se incluyeron la Acción, el Motivo y los Personajes. Para ello se siguieron las normas que se incluyen en la edición española del test.

Antes de entrar en el tema de los resultados es necesario decir que los experimentadores encontraron ciertas dificultades en su tarea, especialmente en el País Vasco, donde, a veces, las personas se negaban a contestar, por diversas razones.

Respecto a los resultados del trabajo, los autores consideraron que, dada su inexperiencia y el ca-

rácter en absoluto representativo de la muestra, deberían limitarse a consignar si se habían dado diferencias intraindividuales cuando se contaba la historia en uno u otro idioma, en los aspectos citados antes (contenido y expresión), sin entrar en un análisis cualitativo de esas diferencias. Así pues, encontraron que, tanto en la muestra total, como en las dos submuestras de valencianos y vascos, se producían diferencias entre las dos historias contadas por un mismo sujeto en el 76% de los casos. Los autores inferían de esta coincidencia en el porcentaje que el distinto idioma de los dos grupos de bilingües no parecía influir en este aspecto concreto de su comportamiento. Por otra parte, analizando el número de diferencias entre las historias en el conjunto de las 11 láminas encontraron que, respecto al contenido, se producían diferencias en un 64% de las veces, y respecto a la expresión en un 47%. Aquí sí se producían diferencias cuando se subdividía el grupo de vascos y valencianos; el porcentaje de diferencias era siempre mayor en el primer grupo. Los autores achacan este hecho tanto a la mayor semejanza entre valencianos y castellanos que entre vascos y castellanos como a las distintas circunstancias políticas y sociales vividas por el País Vasco respecto a Valencia, sobre todo durante los últimos cuarenta años.

2.2. El bilingüismo en relación con las actitudes y la motivación

En realidad, la parte fundamental de este apartado se deja para el capítulo siguiente, donde los prin

cipales resultados se expondrán bajo la denominación "Factores psicológicos a tener en cuenta en el aprendizaje de una segunda lengua", por la siguiente razón: el tema de la relación entre la utilización de dos códigos lingüísticos de forma simultánea, y las actividades y motivación se ha planteado con referencia al aprendizaje de una segunda lengua. Los grandes nombres dentro de este tema - (Lambert, Gardner, Tucker, Gatbonton, Genesee y Holobon) - han realizado casi siempre sus estudios sobre sujetos que estaban siguiendo un aprendizaje de otro idioma distinto del materno; por lo tanto, parecía lógico hacer la referencia más extensa en el capítulo dedicado a "La enseñanza de una lengua". Aquí, quizás, sería el lugar de recoger los resultados y las conclusiones generales sobre el tema.

Las relaciones entre bilingüismo y actividades y motivación en general, pueden adoptar una doble perspectiva:

. Por una parte, la influencia del bilingüismo sobre las actitudes de un sujeto. Podríamos hablar, entonces de los sentimientos de identidad y de identificación étnica de los bilingües, así como de la posible anemia que afectaría a un estudiante de otro idioma distinto del materno cuando dominase lo suficiente su L_2 para convertirse en miembro aceptado del grupo cultural que tuviese esta lengua como materna.

Precisamente por la estrecha relación entre bilingüismo y biculturalismo, el primero puede afectar al sentido de identidad del sujeto. En la literatura reciente sobre bilingüismo se comprueba cierto interés por el tema, pero existen pocos estudios concretos. Se pueden citar, por ejemplo, el de Lambert y Gardner (1972) (30) llevado a cabo con personas de origen francés que vivían en New England y Louisiana. Los autores estaban interesados en investigar entre otras cosas, cómo compaginaban los bilingües su doble herencia cultural y encontraron que existían cuatro tipos diferentes de personas: los que estaban orientados hacia su patrimonio cultural francés e intentaban ignorar la cultura estadounidense; los que se orientaban exclusivamente hacia esta última, los que, aparentemente, no se consideraban ni franceses ni estadounidenses, y los que habían logrado, en apariencia, ser las dos cosas a la vez. Estos resultados recuerdan los encontrados por Child en 1943 (31) con adolescentes italo-americanos (excepto el cuarto grupo) y, según Gardner y Lambert son las reacciones típicas que provoca lo que podríamos llamar biculturalismo sustractivo (en contraposición al aditivo), es decir, cuando se ejercen sobre el bilingüe bicultural presiones sociales para que abandone una de las dos culturas a las que pertenece. El cuarto subgrupo de personas es el único que parece haber encontrado un buen equilibrio entre las dos culturas a las que pertenece, y ésta parece ser la mejor solución puesto que de los resultados puede de

ducirse que la identificación con ambas les ayudaba a conocer mejor sus idiomas respectivos.

Otro estudio de Lambert (Aellen y Lambert, 1969) (32), puede ejemplarizar los resultados de un biculturalismo aditivo. En este trabajo se trataba de investigar las características de los adolescentes que procedían de matrimonios mixtos (franco-ingleses) de Montreal, centrándose, sobre todo, en su identificación étnica y en un conjunto selectivo de actividades y características de personalidad. El análisis de los resultados permite establecer la conclusión de que los hijos de los matrimonios mixtos se benefician de la doble influencia cultural; los adolescentes estudiados demostraban ser personas bien adaptadas que se sentían a gusto como representantes de las dos culturas de sus padres.

Estos estudios, y otros -en su mayoría de Lambert en colaboración con otros autores, y de Taylor (33)- sugieren que la creencia de que convertirse en bilingüe bicultural significa necesariamente una pérdida o disolución de la identidad, carece de base (34). Otra cosa es que, en determinadas condiciones sociales, cuando se ejercen fuertes presiones sobre los grupos lingüísticos minoritarios, les sea más fácil a sus miembros renunciar a una de sus dos identidades culturales; pero no es una consecuencia del bilingüismo o del biculturalismo en sí, sino de las condiciones sociales que, a veces, les acompañan. Es, precisamente, la diferencia entre un bilingüismo o bi-

culturalismo aditivo y otro sustractivo. El primero se caracteriza por la adquisición de dos lenguas socialmente útiles y de prestigio, mientras que el segundo se produce cuando la adquisición de un idioma amenaza reemplazar o dominar la otra lengua. Ésto tiene una repercusión inmediata sobre el tipo de educación bilingüe que debe proporcionarse en uno u otro caso. Cuando se trata de niños del grupo mayoritario, la educación dada exclusivamente en su L_2 durante gran parte de sus años escolares, produce un bilingüismo bicultural aditivo; pero el mismo tipo de educación proporcionada a los miembros de las minorías lingüísticas puede producir en ellos un bilingüismo sustractivo, como, de hecho, ha ocurrido tradicionalmente en las escuelas de nuestro país emplazadas en las zonas bilingües.

Han sido estudiadas también las relaciones entre bilingüismo y etnocentrismo. Las conclusiones principales se basan en un estudio de Lambert y Klineberg (1967) (35) sobre el desarrollo del pensamiento estereotipado en los niños. Los autores encontraron que el pensamiento rígido y estereotipado de los niños respecto a su propio grupo en relación con los extraños se inicia durante el período preescolar cuando el niño está intentando formar los conceptos sobre sí mismo y su lugar en el mundo. Los padres, y los adultos en general, intentan ayudarle subrayando las diferencias y contrastes entre los grupos, con el fin de resaltar la distintividad del propio grupo al que pertenece el niño. Pero ésto puede tener con

secuencias fatales para el etnocentrismo del niño, que puede hacerse permanente, en vez de quedar reducido a un estadio evolutivo. Por el contrario, el niño bilingüe y bicultural, no establecerá contrastes del tipo "bueno-malo" cuando esté intentando reconocer su lugar y el de su grupo con respecto a los demás, sino que utilizará un mecanismo más complicado: las diferencias entre los distintos grupos culturales no son tajantes y las similitudes básicas son más abundantes que las diferencias. Como consecuencia, tendrá una mentalidad más receptiva hacia las personas o grupos diferentes al suyo y, en resumidas cuentas, será menos etnocéntrico.

La otra perspectiva que puede adoptarse en el estudio de las relaciones entre bilingüismo, motivación y actitudes, consiste en plantearse cómo la motivación para aprender y las actitudes hacia el otro grupo influyen en el aprendizaje de una L2. Las conclusiones generales sobre este tema (puesto que ya se ha dicho que se expone con más detenimiento en el capítulo siguiente), son las que se exponen a continuación:

En primer lugar, de los estudios de Lambert y sus colaboradores sobre el tema (30) se desprende que el estudiante de la L2 puede adoptar ante este aprendizaje dos orientaciones principales: una perspectiva "instrumental", que reflejaría los valores y las ventajas prácticas de aprender la nueva lengua, y una perspectiva "integrativa", que reflejaría el interés sincero y personal en las perso-

nal en las personas y la cultura del otro grupo lingüístico.

En segundo lugar, que existe una estrecha relación entre el rendimiento en el segundo idioma y las actitudes favorables hacia la cultura y el grupo al que pertenece ese idioma. Además, esta relación se basa en el hecho de que las actitudes son características personales relativamente estables que influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de la lengua, y no al revés. Esto se deduce de varias comprobaciones: en primer lugar, que las actitudes y la motivación están relacionadas generalmente con el rendimiento lingüístico independientemente de las aptitudes y la inteligencia (lo que hace difícil que el rendimiento determine las actitudes o la motivación, porque entonces se plantearía la cuestión de qué es lo que determina el rendimiento que no sea la aptitud); en segundo lugar, la estrecha relación encontrada entre las actitudes de los padres y los hijos, sugiere que éstas se desarrollan en el hogar, antes de que empiece el aprendizaje lingüístico propiamente dicho. En tercer lugar, cuando se han medido las actitudes antes y después del aprendizaje, aquéllas se han mostrado consistentes (36).

2.3. El bilingüismo, los trastornos emocionales, la afasia y la terapia.

Ya se ha dicho que no parecen muy fundamentales las opiniones que mantienen la influencia del bilingüismo sobre los trastornos de personalidad (37). Lo que vamos

a tratar en este apartado es un tema relacionado con ello: una vez que existen esos trastornos emocionales en el bilingüe, dejando aparte si están o no causados por la coexistencia de dos sistemas lingüísticos, ¿qué relación puede existir entre el bilingüismo del sujeto, el trastorno existente y la terapia empleada? No hace falta recordar la importancia del lenguaje, bien como medio en el que se realiza la terapia, bien como terapia en sí mismo. (38). El problema que se plantea es intentar dilucidar cómo afecta al proceso terapéutico y a la persona, el que éste sea bilingüe. Desde Buxbaum (1949) (39) se piensa que, dada la fuerte asociación entre lenguaje y experiencias emocionales, la existencia de un segundo idioma, más tardío o aprendido de forma más indirecta, puede beneficiar el proceso terapéutico por su menor carga emocional para el sujeto. Éste se puede beneficiar de la posibilidad de expresarse en una lengua distinta de aquélla en la que se han producido las experiencias traumáticas. En términos psicoanalíticos, y siempre según Buxbaum, el segundo idioma "engaña al super-yo"; en general, según Krapf (1955) (40), los bilingües prefieren comenzar el tratamiento en su L₂, y continuar en él, a menos que el terapeuta exija la utilización de la otra lengua.

En relación con el tema, se plantea también el problema de la terapia de otros tipos de trastornos no puramente emocionales, como el de la afasia. Cuando un bilingüe sufre un proceso de afasia, ¿en cuál de sus lenguas debe iniciarse la recuperación, suponiendo que la afasia

haya afectado a sus dos idiomas (lo que no ocurre siempre, sobre todo en los bilingües "coordinados")?(41). Unos dirán que en la lengua predominante en la comunidad en la que viva, puesto que será para él lo más útil; otros dirán que en aquélla a la que el sujeto esté más vinculado afectivamente (el problema es decidir cuál es ésta puesto que no tiene por qué coincidir con la lengua materna). El tema es de una gran actualidad en nuestro país, y así lo han creído Gonzalo Moya y Jesús Lago, psiquiatra y psicólogo, respectivamente, del Servicio de Neurología "Nicolás Achúcarro" del Gran Hospital de Madrid, que han publicado recientemente un libro en el que recogen toda esta problemática (42). De cualquier forma, la cuestión no parece, ni mucho menos, resuelta y la conclusión más general que se puede adelantar es, precisamente, que no existen soluciones generales, sino que la decisión sobre el idioma (o, en su caso, idiomas) en el que reeducar al sujeto debe tomarse según las características individuales de cada caso en concreto.

3.-RELACIONES DEL BILINGÜISMO CON LA CREATIVIDAD

La creatividad es un rasgo que participa tanto de los aspectos cognoscitivos de la personalidad, como de los afectivo-dinámicos; ésta es la causa de que se le dedique un espacio aparte, pues su inclusión en uno u otro de los apartados anteriores sería, en parte, arbitraria.

No parece el momento ni el trabajo adecuado para entrar de lleno en el espinoso problema de la definición de la creatividad; por lo tanto, bajo esta denominación y en relación con el bilingüismo, se recogen aquellos estudios que han tratado sobre "pensamiento divergente", "flexibilidad", "pensamiento creativo" etc., según las definiciones de los propios autores.

El trabajo que inició el interés por el tema, fué el ya clásico de Peal y Lambert (1962) (43), citado anteriormente. Ahora solo nos interesa recoger un aspecto: la mayor flexibilidad de pensamiento demostrada por los bilingües, puesta de manifiesto por sus puntuaciones significativamente más altas en las pruebas que requieren reorganización simbólica (en este caso, Agrupación de Imágenes del PMA, Matrices Progresivas de Raven, Diferencias, Manejo de imágenes y Ordenación de imágenes de la batería de Lavoie-Laurendeau). Los autores ofrecen varias hipótesis en su intento de explicar por qué esto es así. La primera hace referencia a la necesidad del bilingüe de basarse (para sus conceptualizaciones) en las propiedades de las cosas o de los acontecimientos, sin utilizar como mediadores a los símbolos lingüísticos, puesto que poseen dos distintos para cada idioma. Hay que tener en cuenta que la mayoría de los sujetos utilizados por Peal y Lambert podía considerarse como bilingües compuestos utilizando la distinción propuesta por Ervin y Osgood (1954) y de la que hemos hablado en un apartado anterior. Esta característica redundaría en una mayor fa

cilidad, por parte de los bilingües, en formación de conceptos y pensamientos abstractos en comparación con los monolingües, cuyo pensamiento está más ligado al lenguaje.

La segunda hipótesis sugiere que los bilingües compuestos tienen práctica en establecer conexiones entre las lenguas, en el sentido de traspasar en bloque los pensamientos de una a otra, y que ello les ayudaría en las pruebas que requieren cierta facilidad para abandonar una hipótesis o concepto y plantear otra.

En 1970, Lewis Balkan(44) se propone someter a prueba estos resultados con niños que asistían a una escuela suiza, comprendidos entre los 11 y los 16 años. La conclusión general que ofrece el autor al final de su trabajo, es que cuando los monolingües se igualan en inteligencia y otras variables fundamentales a los bilingües equilibrados, estos últimos sobresalen en "plasticidad" (terminología tomada de Meili, que la define como "capacidad para reestructurar los datos de un problema"), tanto verbal como perceptiva, medida por los subtests correspondientes de la BASC (Batterie d'aptitudes scolaires collective). El autor ofrece una explicación para estos resultados: el cambio de perspectiva que lleva consigo un cambio de código lingüístico desarrolla, en los bilingües equilibrados, una capacidad especial que les ayuda en la resolución de problemas que necesitan una reestructuración de los datos.

Hay una precisión importante que hacer respecto a este tema: En 1964, Anisfeld (45) retomó los datos originales del estudio de Peal y Lambert, pero suprimiendo los sujetos necesarios para lograr que los grupos estuvieran igualados en CI. Las diferencias se hicieron menores, pero siguieron produciéndose, y en este sentido confirmaron las primitivas conclusiones de los autores. Por otra parte, la autora, utilizando además otros estudios sobre bilingües, que empleaban distintos tipos de tests, demostró la superioridad de los bilingües en los subtests de inteligencia que requerían "manipulación simbólica o flexibilidad mental", pero no en tests que requerían "flexibilidad creativa". Anisfeld distingue los dos tipos de flexibilidad; la creativa está medida por tests que piden al sujeto específicamente que produzca una variedad de ideas o tipos de respuestas distintos, y en ellos los bilingües no tienen por qué ser superiores, como de hecho demuestran algunos estudios que veremos a continuación. En cambio, en los tests que son más típicamente de solución de problemas solo, es decir, en los que no se especifica la necesidad de que el sujeto sea flexible, los bilingües tienden a usar su hábito de un enfoque flexible.

A partir de los años 70, hay toda una serie de estudios que hacen referencia de alguna manera a las diferencias en flexibilidad entre bilingües y monolingües. Los resultados no siempre son plenamente coincidentes, pero ello es lógico debido a los distintos tipos

de bilingües que formaban las muestras y a la diversidad de instrumentos de medida. Veamos los estudios en concreto antes de intentar una visión global del tema.

El primero de ellos lo realizaron Torrance, Gowan, Wu y Aliotti (46) con 1.063 niños, entre monolingües y bilingües, de los grados 3º, 4º y 5º de las escuelas de Singapur. La idea general de los autores era investigar la influencia de las interferencias que se producían entre las asociaciones aprendidas en momentos sucesivos por los bilingües sobre el pensamiento creativo. Naturalmente, para que existan asociaciones aprendidas en dos momentos distintos, debe tratarse de bilingües sucesivos, es decir, de sujetos que han aprendido primero su lengua materna y después la otra. Singapur ofrecía un buen campo para los autores puesto que existían niños chinos integrados en escuelas en las que las enseñanzas se impartían en chino, niños chinos que asistían a escuelas cuya enseñanza se daba en inglés, niños malayos que recibían su educación en malayo y niños malayos que asistían a escuelas que impartían enseñanza en inglés. Es importante recalcar, para poder comparar los resultados de este estudio con los de otros, la situación social de los dos idiomas y la forma de enseñanza; los niños que asistían a la escuela en que se empleaba el inglés, habían aprendido su lengua materna y, al llegar a la escuela, se habían encontrado con otra lengua completamente distinta; en su casa se seguía hablando la lengua materna,

pero en el entorno social general, el inglés era la lengua de más prestigio. En cierto modo, la situación era parecida a lo que sucede hasta el momento en algunas regiones españolas. Las hipótesis que se plantearon fueron las siguientes:

. Los niños bilingües puntuarán más bajo en fluidez y flexibilidad en los tests de pensamiento creativo que los monolingües. Esta hipótesis se basaba en las investigaciones que habían demostrado que las asociaciones competitivas que se producían debido a la adquisición de nuevas asociaciones reducen la disponibilidad de éstas para el recuerdo. Torrance y Gowan (47) habían realizado un estudio piloto sobre la fluidez en 1965.

. Los niños bilingües puntuarán más en originalidad y elaboración en los mismos tests de pensamiento creativo. Esta hipótesis se basaba en la observación de algunos autores sobre el hecho de que la tensión resultante de la competencia entre nuevas y viejas asociaciones facilita la originalidad de pensamiento y juega un importante papel en los logros científicos y artísticos. Respecto a la elaboración, existían algunas vagas indicaciones de que el conflicto entre asociaciones la favorecería especialmente en los tests figurativos.

El instrumento de medida utilizado fué la forma A del test de Pensamiento Creativo de Torrance, subtest figurativo que, en esencia, consiste en tres actividades de 10 minutos cada una: Construcción de

dibujos, Completar dibujos y Figuras repetidas (Líneas Paralelas). Las instrucciones eran dadas en el idioma materno de los sujetos y se les decía que lo poco que tenían que escribir lo hicieran en la lengua en que les fuera más fácil.

Los resultados, brevemente expuestos, fueron los siguientes:

. Se confirmó la hipótesis sobre la superioridad en fluidez y flexibilidad figurativa de los monolingües. No hay que olvidar, y los autores no lo hacen, las características generales del estudio: el test de creatividad es aplicado en otra cultura distinta para la que fué creado, las tareas tienen un tiempo fijo, y los bilingües utilizados poseen unas características especiales.

. Los datos no apoyan la hipótesis referente a la superioridad de los bilingües en originalidad, pero es interesante señalar que la superioridad en fluidez y flexibilidad de los monolingües no fué suficiente para hacer que éstos fueran superiores, en originalidad, a los bilingües. Por otra parte, si se halla el cociente entre las medias de las puntuaciones en originalidad y las medias en fluidez, éste es más alto para los bilingües. La conclusión que puede obtenerse a partir de aquí, es que el bilingüismo no afecta adversamente la producción de ideas originales.

Respecto a la superioridad de los bilingües en elaboración, los datos únicamente proporcionan un

débil apoyo. La diferencia total es significativa al nivel del 5%, y el cociente entre la media en elaboración y la media en fluidez es superior en los bilingües.

El estudio de Ianco-Warral en 1972 (48) estaba realizado con bilingües afro-ingleses de Pretoria (Sud Africa). La conclusión general de este trabajo puede resumirse diciendo que proporciona un apoyo considerable a la idea de que se produce una forma distinta de flexibilidad cognoscitiva entre monolingües y bilingües, puesto que estos últimos se mostraron superiores a los primeros en tareas que implicaban capacidad para separar el significado de la palabra de su sonido; los bilingües parecían llevar 2 y 3 años de ventaja en esta característica del desarrollo cognoscitivo; también se encontró que los bilingües se daban cuenta antes de la arbitrariedad que rige la asignación de nombres a los referentes. No hay que olvidar que Vygotsky considera que esta característica refleja la perspicacia y complejidad del pensamiento.

En el trabajo de Sandra Ben-Zeev (49) la muestra estaba constituida por niños monolingües y bilingües (inglés y hebreo) de Nueva York e Israel; los bilingües demostraron mayor flexibilidad cognoscitiva que, en este caso, significaba mayor "capacidad de reorganización auditiva" del material verbal, mayor "manipulación flexible del código lingüístico" y la pertenencia a un estadio superior según los resultados de los tests que medían "pensamiento de operaciones concretas".

Sheridan Scott (50) siguió durante siete años el desarrollo de dos grupos de niños anglo-canadienses: un grupo que se convirtió en bilingüe durante ese período por su asistencia a cursos experimentales donde la mayor parte de la enseñanza era impartida en francés (se trataba del experimento de St. Lambert, al que se hace referencia en otro apartado de este trabajo), y otro grupo que seguía un programa de enseñanza normal en inglés. En el grado 1º ambos grupos fueron igualados en inteligencia (medida por test), nivel socioeconómico y actitudes paternas hacia la comunidad francesa. La autora estaba interesada fundamentalmente en averiguar qué efectos podía tener el bilingüismo sobre el "pensamiento divergente" (ver Guilford, por ejemplo, 1950 y 1956) [51]. Los resultados de Scott demostraron que el grupo de sujetos que se había convertido en bilingüe mediante un "Programa de Inmersión" puntuaba bastante más alto que los monolingües, igualados a ellos en las características citadas en los tests que medían pensamiento divergente. Por el método seguido en el estudio, los resultados parecen indicar que es el bilingüismo la causa de una mayor flexibilidad cognoscitiva y no a la inversa.

En 1974, Dennis C. Carringer (52) intentó hacer una réplica del estudio de Torrance, utilizando para ello 12 bilingües coordinados (español-inglés) y 12 monolingües (español). Todos los sujetos eran de origen mejicano y asistían a la Escuela Superior (High School) y a todos ellos se les administró cuatro subtests de la

prueba de Pensamiento Creativo de Torrance. El autor no especifica cómo hizo la selección de los sujetos para clasificarlos en bilingües o monolingües, ni por qué consideraba a los primeros como coordinados, y ésto, unido al escaso número de sujetos, resta valor a sus conclusiones.(53) A pesar de ello se cita porque los estudios sobre la relación del bilingüismo con el pensamiento creativo no parecen abundar. La hipótesis enunciada por el autor era la siguiente: los bilingües coordinados (en este caso, de español-inglés) puntuarían más en las medidas de fluidez, flexibilidad, y originalidad verbales, que los monolingües (en este caso, en español). Los resultados de un análisis multivariado indican que la variable que ejercía la mayor influencia era la lingüística (monolingüismo-bilingüismo), a favor del grupo de bilingües. Por otra parte, estos sujetos se mostraron superiores a los monolingües (al nivel del 5%) en flexibilidad verbal, originalidad verbal y originalidad figurativa; al nivel del 1%, los bilingües fueron superiores en fluidez figurativa.

El último estudio que vamos a citar es especialmente interesante porque demuestra cómo al cambiar la forma de adquisición del segundo idioma pueden variar las relaciones del bilingüismo con otras características. Se trata del estudio realizado por Landry en 1973 (54), con dos grupos de niños de los grados 1º, 4º y 6º pertenecientes a cuatro escuelas elementales urba-

nas de Manchester (New Hampshire), uno de monolingües y el otro, de niños en cuya escuela había sido implantado un programa de enseñanza de un idioma extranjero (según el método de los famosos FLES norteamericanos, es decir, Foreign Language in the Elementary School). La hipótesis de la que partía el autor se enunciaba diciendo que el aprendizaje de dos idiomas durante la etapa de la escuela elemental era una forma de enriquecer la experiencia, que producía un mayor desarrollo de las potenciales capacidades de pensamiento divergente de un individuo. Como instrumento de medida se utilizaron los tests de Pensamiento Creativo de Torrance (recordemos que son los mismos que se utilizaron en el trabajo de Torrance citado anteriormente), tanto los Verbales como los Figurativos. Se suprimió la puntuación de elaboración porque el autor consideraba que no había suficiente información sobre la forma de puntuarla. Los resultados fueron los siguientes:

. En el 1º grado (es decir, cuando todavía no se ha iniciado el aprendizaje de la segunda lengua en los grupos que seguían el programa FLES), no había diferencias en ninguna de las 6 variables entre los dos grupos.

. En el grado 4º, las medias eran superiores en los sujetos que seguían la enseñanza de un segundo idioma en 5 de las 6 variables, pero la diferencia no era significativa.

. En el grado 6º, los bilingües puntuaban más

alto en las 6 variables. No hay que olvidar que según la hipótesis este resultado es explicable, puesto que en el grado 6º ha influido durante más tiempo la utilización simultánea de dos códigos lingüísticos distintos.

Es decir, como conclusión general podemos señalar que los bilingües del grado 6º eran superiores a los monolingües en fluidez, flexibilidad y originalidad, tanto verbal como figurativa, según se miden en los tests de Pensamiento Creativo de Torrance. Estos resultados no concuerdan con los del estudio de Torrance et al. citado anteriormente. Es cierto que este estudio no va más allá del grado 5º, y que es en el 6º donde Landry encuentra diferencias significativas, pero con los niños bilingües de Singapur no existe ni siquiera una tendencia en el 5º grado a puntuar por encima de los monolingües (incluso, los niños del 4º grado superan a los de 5º en el grupo de bilingües, pero no en el de monolingües). En realidad los resultados obtenidos por Landy tampoco concuerdan con la hipótesis de Anisfield sobre la distinción entre "flexibilidad cognoscitiva" y la "flexibilidad creativa", puesto que en las instrucciones de los tests de Torrance se hace de alguna manera referencia a la necesidad de que el sujeto utilice esa flexibilidad, y esto, según Anisfield, haría que no se produjesen diferencias en las puntuaciones entre bilingües y monolingües.

Pueden existir varias razones que expliquen

estos resultados discrepantes, pero, por lo menos una, es evidente: la situación social y educativa de los bilingües de Singapur difería de la de los niños que aprendían un segundo idioma en las escuelas de Manchester(USA). En el primer caso, los sujetos habían aprendido su lengua materna en el hogar, y al iniciar la escuela se encontraron con el inglés como lengua de enseñanza y en una situación de mayor prestigio; por el contrario, para los niños estadounidenses, su lengua materna seguía teniendo un gran prestigio, y la segunda lengua la aprendían gradualmente y con métodos en enseñanza apropiados. Queda también planteado el problema de saber si estos niños eran bilingües o simplemente habían aprendido académicamente un idioma distinto del materno.

A partir de los resultados de estos estudios podemos intentar ofrecer algunas conclusiones muy generales sobre el tema de las relaciones entre bilingüismo y creatividad:

- 1) Como en cualquier otro tema, las características de los bilingües y el entorno social que les rodea puede hacer variar esas relaciones.
- 2) Los verdaderos bilingües poseen una mayor flexibilidad cognoscitiva que los monolingües.
- 3) Esta mayor flexibilidad parece ser el efecto del bilingüismo, y no a la inversa.
- 4) Queda en suspenso, a falta de posteriores estudios, la cuestión de la flexibilidad creativa.

N O T A S

- (1) PEAL, E. y LAMBERT, W.E.: "The relation of bilingualism to intelligence". Psychological Monographs, nº 76 (1962)
- (2) LAMBERT, W.E. y ANISFELD: "A note on the relationship of bilingualism and intelligence". Canadian Journal of Behavioural Science, 1 (1969) 123-128
- (3) AHMED, M.A.: "Mental manipulation". Egyptian Yearbook of Psychology, 1, (1954) 23-88
- (4) BAIKAN, L.: "Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles". Aimav, Bruselas, 1970. (Existe una traducción castellana, de próxima aparición, publicada en la editorial Marova).
- (5) RODRIGUEZ NESPEREIRA, Alicia: "Influencia del bilingüismo gallego-castellano en la aplicación de tests". Memoria de Licenciatura. Universidad Complutense, Madrid, 1975.
- (6) GONZALEZ LORENZO, Manuel: "Efectos del bilingüismo gallego-castellano en el rendimiento académico y en los tests". Memoria de Licenciatura. Universidad Complutense, Madrid, 1975.
- (7) ARNAU, Joaquín: "Ensayo experimental de educación bilingüe". Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona, Noviembre, 1973

VARIOS: "Bilingüismo y educación en Cataluña" Ed. Teide, Barcelona, 1975

(8) Cfr. el apartado correspondiente a "Programas de educación bilingüe", en este mismo trabajo

(9) MACNAMARA, J.: "Bilingualism and primary education: A study of Irish experience" University Press, Edimburgo, 1966.

(10) CARROW, M.A.: "Linguistic functioning of bilingual and monolingual children". Journal of Speech and Hearing Disorders, 1957. V.22, nº 3.

(11) Puede consultarse:

MACNAMARA, J. (1966) op. cit.

: "The effects of Instruction in a weaker language". Journal of Social Issues, 1967, XXIII, nº 2, 121-135

(12) Pueden consultarse, entre otros, los siguientes artículos:

YELA, M.; PASCUAL, M. y DÍEZ, E.: "Las dimensiones de la inteligencia verbal". Revista de Psicología General y Aplicada, 1966, 99-100, 626-627

YELA, M. y GARCIA-ALCAÑIZ, Elena: "Fluidez verbal y personalidad". Revista de Psicología General y Aplicada, 1975, 137, 1047-1058

(13) DIEZ FERNANDEZ, Enrique: "Las dimensiones factoria-

les de la inteligencia verbal" . Publicaciones ICCE,
Madrid, 1975

YELA, Mariano: "Comprensión verbal y bilingüismo".
Revista de Psicología General y Aplicada , 1975, 137,
1039-1046

(14) GENESEE, F.H.; HAMERS, J.; LAMBERT, W.E.; MONONEN, L.;
SEITZ, M. y STARCK, R.: "A study of cerebral dominance in
bilinguals". Trabajo presentado en la Conferencia de la
Sociedad Internacional de Neuropsicología, Toronto, Cana-
dá, Febrero, 1976.

Existe una versión realizada en Septiembre de 1976
sobre la que está basada mi exposición y que se titula:
"Language processing strategies of bilinguals: A neuro-
physiological study", que iba a ser publicada en Brain
and Language.

(15) MACNAMARA, J.: "The use of Irish in teaching children
from English-speaking homes: A survey of Irish National
schools". Unpublished Ph. D. thesis, University of
Edinburgh 1963.

(16) MACNAMARA, J.: "The effects of Instruction in a weaker
language". Journal of Social Issues, 1967, XXIII, nº 2,
121-135.

(17) McCORMACK, P.D. : "Bilingual Linguistic Memory: the
Independence- interdependence issue revisited", Hornby,
P.A.(ed.): "Bilingualism, Psychological, Social and Educatio-
implications". Academic Press, New York

(18) KOLERS, P.A.: "Interlingual Word Associations", Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1963, 2, 291-300.

Citado también por el autor en un artículo de divulgación publicado en Contemporary Psychology. Está traducido al castellano.

KOLERS, P.A.: "Bilingüismo y tratamiento de la información", en ATKINSON, Psicología Contemporánea.

(19) GENESEE, F.H.; HAMERS, J.; LAMBERT, W.E.; MONONEN, L.; SEITZ, H. y STARCK, R.: "A study of cerebral dominance in bilinguals". Trabajo presentado en la Conferencia de la Sociedad Internacional de Neuropsicología, Toronto, Canadá, Febrero, 1976.

Existe una versión revisada en Septiembre de 1976 sobre la que está basada su exposición y que se titula: "Language processing strategies of bilinguals: A neurophysiological study" que iba a ser publicada en Brain and Language.

(20) SWAIN, M.: "Bilingualism as a first language". Tesis Ph.D. Departamento de Psicología, Universidad de California, 1972.

(21) Para una visión general del tema, pueden consultarse, entre otras,:

PINILLOS, José Luis: "Individuo, lenguaje y sociedad". Revista de Psicología General y Aplicada, 1969, 99-100, 499-509.

"Condicionamiento semántico y personalidad".
Revista de Psicología General y Aplicada, 1970, XXV,
185-195.

"Comunicación, lenguaje y pensamiento". En
"Doce ensayos sobre el lenguaje". Publicaciones Funda-
ción Juan March, 1974.

"Principios de Psicología", Capítulo 6:
Pensamiento y Lenguaje. Ed. Alianza, Madrid, 1975.

VARIOS: "Doce ensayos sobre el lenguaje". Publicaciones
Fundación Juan March, 1974.

En relación con el tema específico del bilin-
güismo, puede consultarse, por ejemplo,

SIGUAN, Miguel: "Bilingüismo y Personalidad". Anuario
de Psicología, 1976 (2), 7-35.

(22) Cfr. TITONE, Renzo: "Bilingüismo y Educación". Ed.
Fontanella, Barcelona, 1976 (traducción del italiano,
1a. edición., 1972), pg. 112-115, donde se recogen toda
una serie de testimonios que apoyaban esta idea, desde
los expresados por los asistentes al Congreso de Luxem-
burgo de 1929, entre los que se encontraba el catalán
Galí, y que achacaban los peores males del carácter de
su pueblo a la existencia del bilingüismo en ellos (has-
ta la depravación moral, decía Galí, puesto que, en la
infancia, las personas bilingües no habían recibido una
adecuada instrucción religiosa en la lengua materna),
porque querían defender la utilización de su lengua ma-
terna, hasta las ideas de los racistas alemanes, como

Schmidt-Röhr, Beyer, Beck, Meiching, Loesch, Heberle, Vasterling, Geissler, Kroh, etc. que estaban preocupados por la posibilidad de asimilación y "transeñnización" de los alemanes puros.

Las ponencias presentadas en la Conferencia de Luxemburgo están recogidas en la obra de Reis traducida al castellano bajo el título de "El bilingüismo y la educación", Espasa-Calpe, Madrid, 1932.

(23) LEVY, J.: "Conflicts of culture and children's maladjustment". Mental Hygiene, 1933, 17, 41-50.

REUBISCHKECK, L.: "The psychology of multilingualism". Volta Review, 1934, 36, 17-20 y 57 y sig.

BOSSARD, J.H.S.: "The bilingual individual as a person".

"Linguistic identification with status".

American sociological Review, 1945, 10, 699-709.

(24) SPOERL, D.Y.: "Bilinguality and emotional adjustment". Journal of Abnormal and Social Psychology, 1946, 38, 37-57.

CHRISTOPHERSEN, P.P.: "Bilingualism". Londres, 1948.

FISHMAN, J.A.: "Degree of bilingualism in a Yiddish school and leisure time activities". Journal of Social Psychology, 1952, 36, 155-165.

(25) ERVIN, Susan M.: "Language and TAT content in bilinguals". Journal of Abnormal and Social Psychology, 1964, V.68, nº 5, 500-507

(26) Como veremos más tarde, la muestra estaba constituida por bilingües cuyos idiomas eran el francés y el inglés.

(27) En este sentido existía ya un estudio de la misma autora, ERVIN, Susan: "Semantic shift in bilingualism". American Journal of Psychology, 1961, 74, 233-241.

(28) Como precedente, puede citarse:

BROWN, R.W. y LENNEBERG, F.H.: "A study in language and cognition". Journal of Abnormal and Social Psychology, 1954, 49, 454-462.

(29) Empleo la terminología "valenciano" y no "catalán" por respeto a la usada por los autores del trabajo, valencianos. No entro en la polémica de si puede o no hablarse del valenciano como idioma distinto del catalán.

(30) GARDNER, R.C. y LAMBERT, W.E.: "Attitudes and motivation in second-language learning". Newbury House, Rowley Mass, 1972.

(31) CHILD, J.L.: "Italian or American the second generation in conflict". Gale University Press, New Haven, 1943.

(32) AELLEN C. y LAMBERT, W.E.: "Ethnic identification and personality adjustment of canadian adolescents of mixed English-French parentage". Canadian Journal of Behavioral Sciences, 1969, 1, 69-86.

(33) Cfr. por ejemplo,

LAMBERT, W.E. y TUCKER, G.R.: "Bilingual education of children : The St. Lambert experiment". Newbury House, Rowley, Mass., 1972.

TAYLOR, D.M.; SIMARD, L.M. y ABOUD, F.E.: "Ethnic identification in Canada: A cross-cultural investigation". Canadian Journal of Behavioural Sciences, 1977, 4, 13-20.

TAYLOR, D.M.; BASSILI, J.M. y ABOUD, F.E.: "Dimensions of ethnic identity: An example, Quebec". Journal of Social Psychology 1973, 89, 185-192.

FRASURE-SMITH, N.E.; LAMBERT, W.E. y TAYLOR, D.M.: "Choosing the language of instruction for one's children: A Quebec study" Journal of Cross-cultural Psychology 1975, 6, 131-155.

(34) Un autor muy reciente que sostiene esta idea es Lamy (1974). Puede consultarse un artículo suyo presentado en el VIII Congreso Mundial de Sociología, celebrado en Toronto (Canadá) en Agosto de 1974, titulado "The impact of bilingualism upon ethnolinguistic identity" y en el que sostiene que el bilingüismo engendra sentimientos de anomía, puesto que, al aprender dos lenguas, el bilingüe debe internalizar dos sistemas de significados y de concepción del mundo; estos sistemas, o bien son intrínsecamente irreconciliables y, por lo tanto, producen cierto tipo de esquizofrenia, o son más o menos reconciliables y entonces engendran un sistema híbrido que no es completamente similar a a ninguno de los dos grupos lingüísticos.

(35) LAMBERT, W.E. y KLINEBERG, O.: "Children's views of foreign people. A cross-national study". Appleton, New York, 1967.

(36) FEENSTRA, H.J. y GARDNER, R.O.: "Aptitude and motivation in second-language acquisition". Department of Psychology, The University of Western Ontario, 1968 Mimeo. Citado en GARDNER y LAMBERT (1972) op. cit.

(37) Ver, por ejemplo, como revisión:

HAUGEN, Einar: "The norwegian language in America". University of Pensilvania Press, Filadelfia 1953.

WEINREICH, Uriel: "Languages in contact". Publications of the Linguistic Circle of New York, N.Y., 1953.

(38) Cfr., por ejemplo:

PINILLOS, J.Luis: "Condicionamiento semántico y personalidad". Revista de Psicología General y Aplicada (1970), XXV, 185-195.

(39) Citado por HAUGEN (1953) op. cit.

(40) Citado por PANDI, G.R.: "Cognition and communication in bilinguals. A survey and syntesis". Tesis Doctoral, Universidad de California en San Francisco, s.f.

(41) Cfr. LAMBERT, W.E. y FILLLENBAUM, .: "A pilot study of aphasia among bilinguals." Canadian Journal of Psychology (1959), 13, 28-34. En este estudio, los autores encontraron que la afasia afectaba solo a uno

de los dos idiomas cuando se hablaba de bilingües coordinados, y a los dos, cuando eran bilingües compuestos. En otros estudios posteriores, sin embargo, estos resultados no parecen confirmarse. (Ver el apartado correspondiente a "Bilingüismo y aptitudes verbales" en este trabajo, p. 196)

(42) MOYA, Gonzalo y IAGO, Jesús: "Bilingüismo y trastornos del lenguaje en España". Editorial Saltés, Madrid, 1977.

(43) PEAL, E. y LAMBERT, W.E.: Op. cit., 1962

(44) BALKAN, Lewis: Op. cit., 1970

(45) ANISFELD, M.E. : "A comparison of the cognitive functioning of monolinguals and bilinguals". Doctoral dissertation, McGill University, 1964.

(46) TORRANCE, E.P.; GOMAN, J.C.; WU, J. y ALIOTTI, N.C.:
"Creative functioning of monolingual and bilingual children in Singapore". Journal of Educational Psychology, 1970, 61, 1, 72-75.

(47) GOWAN, J.C. y TORRANCE, E.P.: "An intercultural study of non-verbal ideational fluency". Gifted child Quarterly, 1965, 9, 13-15.

(48) IANCO-WORRALL, Anita: "Bilingualism and cognitive development". Child Development, 1972, 43, 1390-1400.

(49) BEN-ZEEV, Sandra: "The influence of bilingualism on cognitive development and cognitive strategy". Tesis doctoral, sin publicar. Universidad de Chicago, 1972.

(50) SCOTT, Sheridan: "The relation of divergent thinking to bilingualism: Cause or effect". Informe de investigación, sin publicar. Universidad de McGill, 1973.

(51) GUILFORD, J.P.: "Creativity". American Psychologist, 1950, 5, 444-454.

GUILFORD, J.P.: "The structure of intellect". Psychological Bulletin, 1956, 53, 267-293.

(52) CARRINGER, Dennis C.: "Creative thinking abilities of Mexican youth: The relationship of bilingualism". Journal of Cross-cultural Psychology, 1974, 5 (4), 492-504.

(53) No se ha accedido directamente al artículo, sino al resumen que se confecciona para los "Abstracts". Es posible que en el artículo original se amplíen los datos.

(54) LANDRY, Richard G.: "A comparison of Second Language learners and monolinguals on Divergent Thinking tasks at the Elementary School level". Modern Language Journal, 1974 Enero, 58 (1-2) 10-15

CAPITULO IV.

LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA

LENGUA

CAPITULO IV

LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA

LENGUA

Páginas

1.- <u>PRINCIPIOS GENERALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA SEGUNDA LENGUA</u>	259
2.- <u>EL PROCESO DE ADQUISICION DE LA SEGUNDA LENGUA</u>	261
2.1.- <u>Factores psicológicos a tener en cuenta en el aprendizaje de una segunda lengua</u>	263
2.2.- <u>Diferencias entre la adquisición de la lengua materna por el monolingüe y las dos lenguas por el bilingüe simultáneo</u>	273
2.3.- <u>La capacidad de distinguir entre las dos lenguas</u>	274
2.4.- <u>Similitudes y diferencias entre el aprendizaje de la lengua materna y una segunda lengua en los adultos</u>	276
2.5.- <u>Edad óptima de adquisición de una segunda lengua</u>	278
2.5.1.- <u>La omnipotencialidad lingüística del recién nacido y el período crítico en la adquisición de la lengua</u>	280
3.- <u>FORMAS DE LLEVAR A CABO LA ENSEÑANZA DE LA SEGUNDA LENGUA</u>	288
3.1.- <u>Métodos tradicionales</u>	289

Páginas

3.2.- <u>Falso "Programa de Inmersión".....</u>	290
3.3.- <u>Programa de Inmersión.....</u>	292
4.- <u>RESULTADOS GENERALES DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACION BILINGUE Y VARIABLES A TENER EN CUENTA PARA PROCEDER A SU EVALUACION</u>	296
4.1.- <u>Resultados de los principales "Programas de Inmersión" actualmente en uso en Canadá y EE.UU.....</u>	297
4.2.- <u>Consecuencias de asistir a una escuela en Montreal donde se enseña en otro idioma distinto al materno del niño</u>	306
4.3.- <u>Consecuencias de asistir a una escuela donde se utiliza otro idioma distinto del materno en España y resultados generales de algunos de los escasos programas bilingües aplicados hasta la fecha.....</u>	309
4.4.- <u>Resultados generales de los programas bilingües (de no Inmersión) aplicados fuera de España a través de un repaso bibliográfico</u>	322
4.5.- <u>Variables que influyen en la evaluación de los programas de educación bilingüe.....</u>	331
5.- <u>NUEVAS DIRECCIONES DE INVESTIGACION; EL ENFOQUE PASADO EN LOS ESTILOS COGNOSCITIVOS.....</u>	341
5.1.- <u>Qué son los estilos cognoscitivos.....</u>	342
5.2.- <u>Un estilo cognoscitivo típico: dependencia-independencia de campo</u>	343
5.3.- <u>Diferencias intergrupales en estilos cognoscitivos</u>	346
5.4.- <u>Los estilos cognoscitivos de los profesores.....</u>	348

-258 bis

Páginas

5.5.- <u>los estilos cognoscitivos y la escuela...</u>	350
5.6.- <u>Los estilos cognoscitivos en la historia</u> <u>del estudio del bilingüismo.....</u>	351
5.7.- <u>Principios educativos básicos sobre los</u> <u>que se asienta la utilización de los estilos cognos-</u> <u>citivos.....</u>	353
5.8.- <u>Principios del análisis de los estilos</u> <u>cognoscitivos educativos</u>	355
5.9.- <u>Estilos cognoscitivos diferenciales de</u> <u>los bilingües.....</u>	356
<u>NOTAS.....</u>	362
<u>APENDICE 3: Inventario de factores del modelo de</u> <u>Spolsky y col.....</u>	568
<u>APENDICE 4: Explicación de los símbolos utilizados</u> <u>en los mapas de estilos cognoscitivos</u>	579

CAPITULO IV

LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA

1.- PRINCIPIOS GENERALES PARA LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA

No corresponde a este trabajo tratar de los principios didácticos concretos que deben regir una educación bilingüe, puesto que ello es una tarea específica de los pedagogos, ayudados por la psicología y la lingüística, principalmente. De cualquier forma, puede consultarse, por ejemplo, la obra de Titone: "Bilingües a los tres años", Editorial Kapelusz, 1975 (traducido del italiano, 1ª edición, s.f.) si se quiere tener una idea de cómo pueden funcionar en la práctica los principios de la glotodidáctica infantil. Pero sí corresponde aquí, a mi entender, esbozar unos principios generales, fundamentalmente psicológicos.

que puedan servir de apoyatura sobre la que desarrollar la didáctica concreta. Las recomendaciones que se hacen a continuación, están basadas en un consenso generalmente amplio, de diversos autores.

1.- La enseñanza de la segunda lengua debe empezar preocupándose solamente por la adquisición de la capacidad de comprensión, olvidándose en los primeros estadios, (durante más tiempo cuanto más pequeño sea el estudiante) de la expresión. Al fin y al cabo, este principio sigue las pautas del aprendizaje "natural" de la lengua materna en el niño. Se debe buscar una exposición lo más amplia posible a la nueva lengua y cultura antes de pretender que el sujeto la utilice. Para ello, los medios concretos son abundantes: canciones, historietas, secuencias de dibujos, incluso programas de radio o televisión.

2.- Hay que tener siempre presente el desarrollo cognoscitivo del niño, especialmente en los Programas de Inmersión o similares. Vera John (1) lo ha expresado gráficamente: "Cogido entre dos lenguas, el niño pequeño necesita una ayuda especial para organizar su mundo". Es mejor utilizar material no verbal (del tipo Montessori) para la enseñanza de conceptos o la solución de problemas, o cualquier tarea adaptada a la edad del niño, puesto que así no le crearemos problemas utilizando un medio que no conoce bien todavía, es decir, su segunda lengua.

3.- El niño debe tomar parte activa en el aprendizaje del segundo idioma, porque solo así podrá aprenderlo bien. Esto es quizás un problema de saber motivar al niño para que extienda su natural curiosidad y deseo de experimentación al lenguaje. Ligado a ello, está la necesidad de que el niño tenga oportunidades de utilizar esa nueva lengua que está aprendiendo, porque de lo contrario lo olvidará rápidamente; el segundo idioma no debe convertirse en un mero aprendizaje escolar, sino formar parte de su vida de relación con los demás. En algunos casos, cuando en la comunidad se utilizan las dos lenguas (como en el caso de las zonas bilingües de nuestro país) esto es fácil, puesto que el niño está expuesto a ambas aunque sea de forma desigual. Es más difícil cuando la segunda lengua pertenece a una comunidad totalmente extranjera y el niño tiene pocas oportunidades de contactar con ella.

2.- EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA.

Las ideas sobre la forma en que se aprende un idioma distinto del materno se han visto modificadas por los hallazgos sobre la adquisición del primer idioma que se han producido en los últimos años; la idea fundamental que se expresa en las obras de los autores más modernos es que la adquisición del idioma materno se basa en un proceso de descubrimiento activo, aunque inconsciente, de las reglas que rigen el lenguaje; es decir, no es sólo

una imitación del lenguaje de los adultos acompañada de los refuerzos que éstos dan a las formas correctas. El proceso básico de adquisición de la segunda lengua parece ser fundamentalmente del mismo tipo.

Hay algunos estudios que demuestran que los niños aprenden su segundo idioma en una situación natural de forma similar a como lo hacen los hablantes nativos. Por ejemplo, el estudio de Hansen-Bede (2) en Pakistán demostró que los niños ingleses de 3 años que aprendían el urdu lo hacían utilizando las mismas estrategias que los niños nativos; Ervin-Tripp (3), utilizando niños ingleses de 4 a 9 años que aprendían francés en Ginebra, llegó a la conclusión de que estos niños generalizaban demasiado o simplificaban el francés de forma parecida a como lo hacían los niños que tenían este idioma como lengua materna.

A pesar de que el proceso de adquisición es básicamente el mismo, también hay ciertas diferencias entre el aprendizaje de la L₁ y la L₂, sobre todo si ésta se introduce después de la entrada en la escuela (5-6 años). No hay que olvidar que a los 5 años el niño tiene ciertas características que no tenía cuando adquirió su L₁: posee ciertos rudimentos del lenguaje, tiene un mayor desarrollo cognoscitivo, una mayor capacidad de organización, un mayor número de conceptos semánticos y mayor capacidad de memoria (4). Esto se pone de manifiesto, por ejemplo, en el estudio de

Wagner-Gough (5) sobre las diferencias entre la adquisición de la forma progresiva de los verbos ingleses entre los hablantes nativos y un niño de 6 años que aprendía inglés como L₂; los primeros, debido a su edad, estaban limitados a un único modo temporal, mientras que el niño de 6 años producía formas que hacían referencia a cuatro modos temporales, como mínimo. Bien es verdad que esta adquisición de las formas no implicaba que el niño comprendiera totalmente la función de cada una. Otro estudio, el de Boyd (6), llevado a cabo con estudiantes del grado 2º, que estaban aprendiendo español, encontró cierta cantidad de similitudes entre la adquisición del castellano como L₂ y como L₁, pero también cierta cantidad de diferencias interesantes. Por ejemplo, los estudiantes ingleses tenían grandes dificultades con la concordancia de género y número entre el sujeto y el verbo, el adjetivo y el nombre, o el artículo y el nombre.

2.1.- Factores psicológicos a tener en cuenta en el aprendizaje de una segunda lengua.

Hay ciertos factores que actúan en el aprendizaje de una lengua distinta de la materna y que es necesario conocer para poder conseguir buenos resultados en la enseñanza. Nos referimos, sobre todo, aunque no únicamente, a los relacionados con el niño, puesto que, en un apartado posterior, se hará referencia explícita a la problemática de los adultos. Veamos algunos de estos factores:

1.- Factores perceptivos y de comprensión. Es posible que la capacidad de percepción de sonidos distintos de los de la lengua materna esté más desarrollada cuanto menor sea el niño, puesto que su percepción auditiva no está encauzada todavía en una única dirección, lo cual le permite diferenciar con mayor exactitud ciertos sonidos que son parecidos, pero no iguales, a los de su L1. Ligada a la capacidad perceptiva está la de comprensión; el niño empieza a comprender los significados del lenguaje antes de poder utilizarlo correctamente, y esto se puede aprovechar para intensificar su percepción acústica, puesto que parece claro que las cosas se perciben mejor que se comprenden.

2.- La imitación y la memoria. Es evidente que el niño empieza a poder imitar bien los sonidos oídos a partir de los 18 meses-2 años, aunque no siempre su repetición sea exactamente lo que ha oído. Poco a poco, empieza a poder hacer una buena imitación, sobre todo si está motivado para ello y presta la atención suficiente.

Respecto a la memoria, ésta aumenta, en general, a medida que lo hace la edad, y en este sentido, el niño pequeño estaría en inferioridad de condiciones. Habría que tener en cuenta, por lo tanto, que para él es más fácil el reconocimiento que la evocación y, en consecuencia, hacer más hincapié, al principio, en la audición y la lectura que en la expresión oral y la escritura.

3.- Factores intelectuales. La primera cuestión relevante respecto a los factores intelectuales, es la de si es necesario un determinado grado de inteligencia para lograr el aprendizaje de una L₂. Es opinión bastante aceptada el que basta una inteligencia normal, puesto que además, como dice Carroll (1961), la aptitud para hablar y entender una lengua distinta de la materna es una capacidad específica, relativamente independiente de la inteligencia general. Según esto, no debería establecerse ningún límite intelectual (salvo los correspondientes a la debilidad mental, naturalmente) puesto que no estamos seguros de que una inteligencia relativamente baja dificulte el aprendizaje de una L₂. A mi entender, hay que tener, de cualquier forma, cierta cautela en el sentido de que la introducción de otra lengua puede recargar en demasía al niño que ya tiene dificultades para seguir un ritmo escolar normal. Claro que podría responderse que, en definitiva, la elección dependería de lo que considerásemos más importante para el niño; es decir, que colocásemos la posesión de más de una lengua por encima de otros conocimientos; o incluso dependería de la meta que se planteara el programa de educación bilingüe. Si la finalidad es la adquisición de la capacidad de comunicación interpersonal (centrándose en cuestiones tales como la comprensión oral, la pronunciación, el vocabulario, la gramática y, en general, la capacidad de comunicación), entonces los estudiantes con un nivel intelectual bajo podrían perfectamente asistir a estos

programas, y es posible que les beneficiara; si por el contrario, la meta del programa es la adquisición de aptitudes lingüísticas más académicas, los estudiantes deberían ser seleccionados según su inteligencia (en concreto, según su CI medido por tests standarizados), puesto que los de bajo nivel tendrían pocas posibilidades de lograr un buen rendimiento. Hay resultados de estudios experimentales que confirman esta idea; en primer lugar, toda una serie de trabajos (7) que han encontrado que el CI no es necesariamente la variable más importante a la hora de predecir el éxito en el aprendizaje de la L₂; y en segundo lugar, un trabajo reciente de F. Genesee (8) hecho con niños anglófonos de los grados 4, 7 y 11 que asistían a dos tipos de programas para el aprendizaje del francés, uno de ellos un programa de inmersión y otro tradicional de enseñanza del francés como L₂. Los resultados fueron concluyentes: en todos los casos, el rendimiento de los estudiantes en los tres tests de aptitudes lingüísticas académicas que se aplicaron (lectura, test de rendimiento en francés, y test de rendimiento en matemáticas, en francés) correlacionaba con el CI, medido por test standarizado (el test canadiense de inteligencia de Lorge-Thorndike, 1967); por el contrario, no se encontró correlación entre el CI y el rendimiento en las medidas de actitudes de comunicación interpersonal.

El tema está intimamente ligado al método de aprendizaje adecuado para el desarrollo intelectual del

niño. Hasta los 11-12 años no puede hablarse de inteligencia formal en los niños, y, por lo tanto, el aprendizaje no puede ser abstracto; ésto se hace evidente con respecto a la gramática. Por ejemplo, es opinión común que hasta esa edad, el estudio de la gramática debe hacerse de forma práctica, es decir, basado exclusivamente en la repetición de las estructuras típicas. Si se quiere ver cómo puede construirse en la práctica un programa educativo siguiendo estos principios, puede consultarse, por ejemplo, la obra de Titone, "Bilingües a los tres años", Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1975 (traducción del italiano, 1ª edición, s.f.). Al fin y al cabo, lo que se hace en estos casos es guiarse por lo que se sabe sobre el aprendizaje de la lengua materna: todos los niños (excepto, naturalmente, los que sufren algún tipo de tara) adquieren las habilidades básicas de comunicación en su L1, y, además, lo hacen en ausencia (relativa) de una enseñanza rigurosa de las estructuras y reglas lingüísticas formales. Su motivación para aprender a hablar se basa en el valor de comunicación de la lengua, no en su valor lingüístico. Si ello es así, parece lógico que los programas para el aprendizaje de una L2 sean más efectivos si recrean las condiciones en que se produjo la adquisición de la lengua materna, para hacer que el niño utilice al máximo su capacidad natural de aprender un idioma.

Al hablar de los factores intelectuales no debe olvidarse la importancia que puede tener la aptitud

lingüística en el aprendizaje de una segunda lengua. Los trabajos más importantes a este respecto, son los de J.B. Carroll. En 1959 (9), este autor definió los rasgos que forman parte de la aptitud lingüística, en cuanto que permiten predecir el éxito en el aprendizaje de lenguas distintas de las maternas. Son los siguientes:

- . capacidad para imitar los sonidos y series de sonidos.
- . estilo del discurso oral en la lengua nativa
- . rasgos aislados mediante análisis factorial, sobre todo, memoria mecánica y fluidez verbal
- . capacidad de discriminación fonética
- . pruebas de aprendizaje verbal y comprensión auditiva de textos simples en otro idioma distinto del materno
- . habilidad para continuar emitiendo expresiones fonéticamente exactas aún cuando la atención se dirige a otros aspectos de esas mismas expresiones
- . capacidad para imitar acentos extranjeros
- . flexibilidad en la adaptación a la ortografía del idioma extranjero
- . capacidad para captar los significados por inducción.

Al mismo tiempo, Carroll se dedicó a la construcción de una batería de tests para el Harvard Language Aptitude Project, que, durante su fase experimental, se aplicó a 5.000 estudiantes que asistían a la escuela secundaria, a la Universidad y a diversos cursos de idiomas;

como control, se usaron los resultados obtenidos en un curso inicial de idiomas. Del análisis de los datos surgen 6 factores, que el autor considera que son los componentes principales de la "aptitud lingüística":

- factor A: conocimiento verbal (vocabulario y estructuras de la lengua materna)
- factor B: interés lingüístico(motivación específica)
- factor C: memoria asociativa
- factor D: asociación sonido-símbolo(factor W)
- factor E: capacidad de inducción lingüística (capacidad de inducir reglas y propiedades gramaticales de un idioma)
- factor F: sentido de la función gramatical o fluidez sintáctica(fácil percepción de la función de las palabras en el discurso y facilidad en la producción de material verbal sintácticamente coherente).

De estos seis factores, los más importantes son el B, C, y E.

4.- Factores motivacionales. Ya las investigaciones más clásicas sobre el aprendizaje de una segunda lengua, dieron cuenta de que el éxito en esta tarea dependía considerablemente de factores de motivación e interés. A partir de los años 60, quizás haya sido Lambert el autor más representativo del estudio de esta temática (10). En sus trabajos con alumnos de las escuelas secundarias de Montréal que estudiaban francés como segunda lengua, encontró que la aplicación del análisis factorial

a los resultados de una batería de tests (que comprendía medidas de aptitud lingüística, de inteligencia verbal, de diversas aptitudes y de motivación) revelaba la existencia de dos factores ortogonales: una "aptitud lingüística" y un "factor motivacional". Este factor motivacional tenía, sin embargo, ciertas características especiales, pues en realidad podía ser definido como "deseo de ser considerado miembro de la comunidad lingüística".

Si la motivación es tan importante en el aprendizaje de un segundo idioma, habría que plantearse si en el niño pequeño (de 4 a 8 años), período recomendado generalmente, existe aquélla en suficiente cantidad para garantizar el aprendizaje. La observación de la conducta infantil nos dice que el niño de estas edades siente una gran curiosidad y atracción por establecer contactos con los demás, manipula palabras y frases, le atrae el poder utilizar códigos secretos que le permitan ser entendido solo por las personas que él desea y empieza a interesarse por el valor conceptual de las palabras. Un buen pedagogo sabe sacar partido de estas características y motivar al niño para el aprendizaje de una lengua distinta de la materna.

5.- Factores actitudinales. Lambert y sus colaboradores (11) empezaron a investigar el papel de las actitudes en el aprendizaje de un segundo idioma y lograron demostrar no solo la influencia de las actitudes del

estudiante hacia el idioma y la comunidad lingüística de que se trate, sino también la influencia de diferentes tipos de patrones motivacionales (instrumental-integrativo) en el rendimiento en el segundo idioma. Estos factores eran tan importantes como los cognoscitivos y, además, actuaban de forma independiente; una actitud positiva hacia la lengua y la comunidad lingüística que se estaba adquiriendo era tan buen predictor del éxito en el aprendizaje, como una alta puntuación en aptitud lingüística. Esta influencia de las actitudes se hace particularmente evidente cuando hay una desigualdad en el prestigio de las dos lenguas que utiliza el sujeto. Por ejemplo, cuando la L2 es infravalorada, la actitud de los estudiantes hacia ella puede ser totalmente negativa, y ello dificulta o impide el completo aprendizaje, si no se contrarresta. Cuando se da el caso contrario, los sujetos suelen estar más motivados para el aprendizaje lingüístico, aunque en muchos casos exista una cierta ambivalencia en las actitudes hacia ese segundo idioma socialmente más valorado que la propia lengua materna.

En realidad, la actitud y el rendimiento en la L2 se influyen mutuamente; el grado de conocimiento de la segunda lengua que demuestran las personas, puede influir sobre sus actitudes y las que les atribuyen los demás. Por ejemplo, en el estudio de Gatbonton (12), de 1975, con jóvenes canadienses francófonos en Montreal, la autora encontró que el grado de perfección con el que sus sujetos hablaban inglés influía sobre las actitudes socia

les o políticas que les atribuían otros canadienses francófonos de la misma edad. En concreto, a los que hablaban el inglés correctamente, como un hablante nativo, se les atribuían actitudes favorables hacia los canadienses anglófonos como grupo, mientras que a los que hablaban el inglés con menos perfección, se les atribuían actitudes muy favorables hacia los francófonos como grupo. Esto también influía en la posible deseabilidad de los sujetos bilingües como participantes en ciertas actividades; según para qué tipo de actividades, eran más aceptados los sujetos que peor hablaban inglés. Naturalmente, todo ello está muy condicionado por la situación social concreta en la que se encuentren los sujetos que hablan dos lenguas. En otro estudio, muy reciente, de Genesee y Holobow (13) se utilizaban sujetos canadienses anglófonos que estaban siguiendo el aprendizaje del francés (un grupo en un programa de inmersión, y el otro, según una enseñanza tradicional) para que juzgasen a hablantes bilingües anglófonos y francófonos; los resultados indicaban que todos los sujetos reaccionaban igual ante el grado de perfección del hablante en su L₂. Los niños juzgaban a los sujetos que hablaban bien su L₂ (tanto si ésta era francés como si era inglés) de forma más positiva en todas las dimensiones que se les propusieron, y como compañeros más deseables en diversas actividades que a los hablantes con peor dominio de su L₂. Es decir, en resumen, todos reaccionaban más positivamente ante los sujetos que hablaban mejor su segunda lengua, fuera cual fuera ésta.

2.2.- Diferencias entre la adquisición de la lengua materna por el monolingüe y las dos lenguas por el bilingüe simultáneo.

El caso del bilingüe simultáneo, es decir, aquél que se ha visto expuesto a dos lenguas distintas prácticamente desde el nacimiento, es un caso especial puesto que implica el aprendizaje simultáneo de dos lenguas, en vez de una sola, como en el caso del monolingüe o de los bilingües sucesivos. Es interesante, por ello, ver cuáles pueden ser las diferencias que se producen entre los dos tipos de aprendizaje. Siguiendo a Ervin-Tripp (14), existen por lo menos tres aspectos a tener en cuenta en un sistema adecuado de adquisición del lenguaje: el sistema de sonidos, el léxico y el gramatical. En cualquiera de los tres aspectos, la tarea del bilingüe se ve complicada puesto que tiene que adquirir, a la vez, dos sistemas, más o menos distintos entre sí. Respecto a los fonemas, la mayoría de los investigadores (15) que han seguido de cerca el desarrollo de un niño bilingüe simultáneo están de acuerdo en confirmar la existencia de un período inicial de confusión, que es relativamente corto si las dificultades son parecidas en las dos lenguas; cuando en una lengua los fonemas son más difíciles de adquirir que en la otra, los niños tienden a integrar los fonemas más sencillos en la lengua más complicada durante este período inicial.

Respecto al léxico, los niños bilingües demuestran, en general, un desarrollo más lento en cada uno de

sus idiomas, que los monolingües correspondientes. En contrapartida, parecen tener muy claro desde el primer momento que no existe correspondencia perfecta entre el objeto y su nombre. Por último, en relación con la adquisición de la sintaxis, la conclusión general que se puede sacar, tanto de los estudios pioneros como de los más recientes, (16) es la de que las estructuras compartidas por las dos lenguas se adquieren aproximadamente al mismo tiempo y en el mismo orden. Si las estructuras sintácticas son diferentes, se adquieren más tarde y, además, antes las que son lingüísticamente más sencillas que las más complicadas.

De estos datos puede deducirse, como conclusión general, que el proceso de adquisición es básicamente el mismo en el niño monolingüe que en el bilingüe simultáneo, aunque, naturalmente, la tarea de este último sea más complicada, puesto que tiene que distinguir entre dos sistemas lingüísticos. Esto es, precisamente, lo que veremos en el apartado siguiente.

2.3.- La capacidad de distinguir entre dos lenguas.

Relacionado con el proceso de aprendizaje de la segunda lengua se encuentra el problema de saber a qué edad el niño comienza a darse cuenta de que las dos lenguas son dos cosas distintas. Naturalmente, este proceso es típico del bilingüismo simultáneo, es decir, de los

casos en que el niño se ha visto expuesto a las dos lenguas desde el nacimiento. De la revisión de los estudios hechos sobre el niño de estas características, parece deducirse que la distinción, más o menos explícitamente, se hace ya entre los 3 y los 4 años (17). Ahora bien, ¿cómo llega el niño a establecer esta distinción? Francescato (18) dice textualmente:

"Obviamente, en términos elementales, se puede decir que capta la relación entre secuencias fónicas distintas, pronunciadas por hablantes diferentes en una situación análoga, o también, más sencillamente, en situaciones suficientemente distintas como para advertirlo de la distinción esencial que hay entre esta experiencia y las otras experiencias lingüísticas precedentes. Sin embargo, en un plano científico, las secuencias fónicas, tanto para la primera como para la segunda articulación, deben responder al criterio de una determinada "competencia". Por consiguiente, se debe admitir que el niño, al analizar las secuencias fónicas del mismo modo que la competencia que él ya ha adquirido, llega a la conclusión de que una parte de tales secuencias no corresponde a la competencia que él ha adquirido sino que, por el contrario, responde a un criterio distinto. Esto podría indicar la necesidad de considerar cada "lengua" (y la competencia correspondiente) como un todo cerrado; sin embargo, se comprende que se podrían observar correspondencias parciales y, es más, que son ellas las que explican ciertos fenómenos de interferencia".

El niño establece desde muy pronto una distinción práctica entre las lenguas, puesto que reacciona rápidamente a las dos, en el sentido de que utiliza la lengua que corresponde a una determinada persona o situación, y lo hace de forma independiente del dominio que tenga de cada una. A esta circunstancia se debe lo que, a veces, se ha confundido con la imposibilidad de traducir del niño criado en ambiente bilingüe; en realidad, no es que el niño no pueda traducir de una lengua a otra, es que

le falta el estímulo de la situación o la persona en la que se elicita ese idioma y no otro. Es decir, lo que no puede es intercambiar fácilmente los conceptos y las lenguas; una lengua corresponde a un contexto determinado y sólo a ése.

2.4.- Similitudes y diferencias entre el aprendizaje de la lengua materna y una segunda lengua en los adultos.

Hay dos corrientes principales respecto a la relación entre el aprendizaje de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua, cuando este último se hace en la época adulta; una primera que postula que son dos cosas cualitativamente diferentes, y la otra, constituida por cierto número de autores que piensan que los dos procesos son esencialmente los mismos.

Los autores partidarios de la primera idea suelen aceptar también la existencia de un período crítico para la adquisición de la lengua; el individuo está biológicamente programado para adquirir el lenguaje antes de la pubertad y el aprendizaje óptimo está vedado a los adultos; el niño elabora el lenguaje de forma distinta y mejor a como lo hace el adulto. Algunos de los principales autores se citan al final del capítulo (19). Una de las razones que se aducen para explicar este hecho es que el aprendizaje de la lengua materna, por sí mismo, produce cambios estructurales, sobre los que tie

ne que partir el aprendizaje posterior de la segunda lengua en la edad adulta. Como datos comprobables se citan siempre las dificultades que experimentan los estudiantes de una L₂ respecto a determinados temas que han sido fácilmente aprendidos por los hablantes nativos.

La otra corriente de opinión piensa que las diferencias entre el aprendizaje de una L₂ y su adquisición por los nativos son más cuantitativas que qualitativas. Naturalmente, existen diferencias situacionales: ni el ambiente ni el desarrollo cognoscitivo son iguales en los dos casos, pero las estrategias empleadas por adultos y niños son, básicamente, las mismas. Autores como Macnamara y Ervin-Tripp apoyan esta idea(20).

En general, y en resumen, se puede decir que existen ciertas similitudes, pero también ciertas diferencias entre ambos procesos. Algunas de estas últimas podrían ser las siguientes:

. La motivación para adquirir la L₂ es de naturaleza distinta. Normalmente, no suele tener ese carácter de necesidad vital que tiene para el niño que está aprendiendo a hablar.

. El aprendizaje de un segundo idioma se monta sobre un repertorio verbal ya adquirido, lo que favorece y obstaculiza, a la vez, la adquisición de otro repertorio distinto.

. Las capacidades expresivas en la L₂ no tienen

una adquisición gradual, como había sido el caso en la L₁, sino que el proceso se realiza a saltos, puesto que se basa en los esfuerzos ya realizados para la adquisición de la L₁.

. Hay una relación distinta entre el significante y el significado en el aprendizaje de los dos idiomas [Dodson, 1962, citado por Titone (21)]; el niño que aprende su lengua materna establece relaciones directas entre ella y la realidad, mientras que el que aprende su L₂ establece relaciones entre ésta y su L₁, al menos al comienzo de su aprendizaje.

2.5.- Edad óptima de adquisición de una segunda lengua.

Un problema fundamental al hablar de educación bilingüe es el de la edad óptima en la que ésta puede comenzar. Dos son las tendencias fundamentales y contradictorias; una consiste en proponer que la enseñanza de la segunda lengua comience lo más pronto posible, incluso desde el nacimiento o, por lo menos, desde la primera infancia; la segunda pretende retrasar la iniciación de la L₂ hasta el período de la escuela secundaria, lo que ha sido práctica común en muchos planes de estudio hasta hace unos años. Como sucede con otros temas, los argumentos en los que se basan los defensores de estas posturas (sobre todo de la última) no son exclusivamente de índole psicológica, pedagógica o lingüística; basta citar un párrafo del libro de Derrick Sharp, "Language in

bilingual communities" (22) que se refiere específicamente a la situación en Gales:

"La cuestión crucial es, por lo tanto, a qué edad debe introducirse (el segundo idioma). Hay dos escuelas de pensamiento y de práctica opuesta. Una argumenta que, puesto que el alumno se encontrará con materias nuevas y técnicas y con pensamientos expresados mediante el inglés en la escuela secundaria, debe acostumbrarse a este medio lingüístico desde los primeros años escolares; el inglés como medio de enseñanza debe introducirse lo antes posible. La otra, teniendo en cuenta la preservación del lenguaje minoritario, argumenta que, puesto que el inglés como medio de enseñanza será predominante en la escuela secundaria, el galés como medio de enseñanza debe mantenerse durante tanto tiempo como sea posible" (pg.46-47)

Las mismas, o parecidas, razones, se han utilizado en nuestro país, esgrimidas, sobre todo, con la finalidad de proporcionar igualdad de oportunidades para la lengua oficial y las vernáculos, que, tradicionalmente, se encontraban en inferioridad de condiciones.

Ahora bien, el problema que se nos plantea es el de intentar establecer qué edad es la óptima para la introducción de un segundo idioma, dejando aparte (aunque sin menospreciarlas) las razones de orden político o social. La pregunta sería: desde el punto de vista psicológico y pedagógico, ¿cuál es la mejor edad para iniciar el aprendizaje de una lengua distinta de la materna?

Antes de plantearse el problema concreto, conviene no olvidar que cualquier proceso de aprendizaje implica la puesta en funcionamiento (y, como consecuencia, la modificación) de la personalidad entera, lo cual quizás

sea aún más evidente al tratarse del aprendizaje de una segunda lengua, que normalmente implica (o debería implicar) el conocimiento vivencial de otra cultura, más o menos distante, según los casos, de la que corresponde a la lengua materna. La consecuencia principal que se puede extraer de este principio, es la de que no podemos tomar en consideración solamente factores psicológicos aislados para decidir cuál es el mejor momento de iniciación a una L₂, sino la interacción de todos ellos en función de la personalidad del niño. Por ejemplo, no podemos juzgar la edad óptima para el aprendizaje de una segunda lengua solo en función de la capacidad madurativa de aprendizaje, sino que también hemos de tomar en consideración otras variables como la de las repercusiones psicológicas que esta iniciación puede tener para la personalidad del niño.

2.5.1.- la omnipotencialidad lingüística del recién nacido y el período crítico en la adquisición de la lengua.

Durante algún tiempo, existió cierta polémica acerca de si el niño tiene una predisposición heredada a emitir sonidos característicos de la lengua de sus antepasados y, por lo tanto, tiene una mayor facilidad hereditaria para aprenderla o, por el contrario, puede emitir cualquier sonido de cualquier lengua, por lo menos hasta una determinada edad en la que la exposición continuada a unos tipos de fonemas concretos limita la capacidad de producir otros distintos por parte de los órganos de fo-

nación, La polémica está superada hoy día, a pesar del prestigio de algunos de los autores que apoyaban la primera teoría; las pruebas experimentales y las observaciones llevadas a cabo por los estudiosos del lenguaje infantil(23) prueban la capacidad del recién nacido de aprender cualquier idioma al que se vea expuesto.

Otra cosa es la posible existencia de un período crítico en el aprendizaje de la lengua. Por ejemplo, el canadiense Penfield (Director del Instituto de Neurología de la Universidad de McGill en Montreal) , en la obra escrita en colaboración con Roberts(24) establece un período crítico para el aprendizaje de la segunda lengua basado, sobre todo, en la capacidad que el organismo joven tiene -pero no el adulto- de adquirir nuevos mecanismos lingüísticos. Debido a la plasticidad del cerebro joven, durante los primeros años , no es más difícil aprender dos o tres lenguas que aprender una sola. Por el contrario, un adulto no puede aprender un idioma como lo hace un niño, porque aprende mediante estructuras que han perdido su flexibilidad. Las ideas principales de Penfield se recogen en un párrafo leído ante los miembros de la Modern Language Association en 1956 y que fue aceptado como expresión de las conclusiones de la reunión(25):

"La edad óptima de iniciar el aprendizaje continuado de una segunda lengua parece encontrarse dentro del período comprendido entre los 4 y los 8 años, con una prognosis de éxito máxima hacia los ocho, nueve y diez años. En este período el

cerebro presenta la máxima plasticidad y la capacidad específica necesaria para la adquisición verbal. Esta capacidad especializada comprende la habilidad de imitar con precisión todo el hilo del discurso (sonidos, ritmo, entonación, acento, etc.) y de aprender a utilizar las estructuras lingüísticas con una cierta facilidad".

Otro prestigioso autor, Eric H. Lenneberg (26) relaciona este período crítico con la consolidación de la dominancia de un hemisferio cerebral sobre el otro. El período crítico que este autor propone comienza una vez que, madurativamente, el organismo está preparado para este aprendizaje y su final viene marcado por la pérdida de la adaptabilidad y por la incapacidad de reorganización cerebral. Como consecuencia, a partir del segundo decenio, comienza a hacerse cada vez más difícil la adquisición de una segunda lengua. Fijando límites concretos, Lenneberg aduce que la dominancia cerebral con relación al lenguaje empieza a manifestarse por primera vez entre las edades de 3 a 5 años y se hace cada vez más fuerte, hasta llegar a la pubertad, en la que se establece permanentemente la dominancia del hemisferio izquierdo con respecto al lenguaje. Lenneberg cita, en apoyo de sus hipótesis, los datos provenientes de niños afásicos.

Por último, Gless (27) recomienda también el aprendizaje precoz de una segunda lengua basándose en motivos neurofisiológicos, en concreto, la limitada capacidad de absorción del organismo, y teniendo en cuenta, además, que la adquisición del lenguaje no depende "de una inteligencia formada ni de una mayor experiencia".

Sin embargo, la hipótesis de la existencia de un período crítico para el aprendizaje del lenguaje tal como ~~había~~ sido expuesta hasta ahora, ha sufrido algunas modificaciones en los últimos años (28). Por ejemplo, la revisión de los últimos estudios sobre niños afásicos y, en general, sobre el desarrollo de la lateralidad, sugiere que no es en la pubertad, sino mucho antes (hacia los 5 años) cuando la lateralidad queda establecida totalmente. Lo que esto significa es que, si el período crítico está asociado con el desarrollo de la lateralidad, sus límites deben establecerse entre los 2 y los 5 años, lo que no tendría en cuenta el hecho de que el proceso de adquisición del lenguaje continúa después de los 5 años.

No hay que olvidar, sin embargo, (y en realidad, estos autores no lo olvidan) que no existe una división tan clara respecto al puesto que los dos hemisferios toman parte en los mecanismos del lenguaje con funciones distintas (29) . Esto se relaciona, además con el hecho de que los procesos mentales abstractos relacionados con el córtex no son estáticos y constantes durante el desarrollo; en otras palabras, la posibilidad de intercambio de funciones entre los hemisferios puede aplicarse también al lenguaje, o por lo menos, a algunas de sus características.

Los autores citados hasta ahora, hacen hincapié en la constatación de la maduración, a través de la diferenciación (no dicotómica) interhemisférica que se manifiesta en la adquisición de la lateralidad;; a su vez, esta adquisición de la lateralidad es un indicador de la estructuración neuronal ; la consecuencia es que, una vez producida esta estructuración neuronal, la segunda lengua ha de adquirirse, necesariamente, de forma coordinada o relacionada con la L₁ , ocurra a la edad que ocurra,

Desde otra perspectiva distinta,

Rosansky (30) plantea sus dudas sobre la irrevocabilidad de los datos neurofisiológicos existentes sobre la realidad del período crítico para la adquisición del lenguaje. Esta autora hace hincapié en la importancia de los factores afectivos y cognoscitivos y llama la atención sobre el hecho de que el estadio de desarrollo donde se encuentre el sujeto tiene influencia sobre la forma de aprender el segundo idioma : Rosansky se refiere a los estadios de desarrollo piagetianos, pero no se atreve a fijar una relación demasiado estrecha entre los estadios concretos y la facilidad para aprender un segundo

idioma, aunque sugiere que ciertas características del período pre-operativo pueden ser ventajosas para el proceso de adquisición del lenguaje. Durante algún tiempo, en apoyo de la idea de un período crítico biológico para el aprendizaje del lenguaje se citaban las observaciones, más o menos casuales, sobre la mayor velocidad y eficacia en la adquisición de un segundo idioma por parte de los niños en relación con los adultos. Los casos citados solían referirse a las diferencias que se producían entre padres e hijos de inmigrantes; estos últimos aprenden el idioma del país de adopción mucho mucho más rápidamente que los primeros, aún en los casos en los que los padres tienen un gran interés por aprender la nueva lengua. Sin embargo, no hay que olvidar nunca el distinto grado de exposición a esta segunda lengua por parte de adultos y niños; es evidente que estos últimos tienen mayor número de contactos y más intensos con el idioma, lo que les permite aprender con mayor rapidez.

La idea de que los niños pequeños aprenden rápidamente un idioma es, según Lewis (31), un ejemplo típico de la tendencia a identificar el desarrollo lingüístico total con el desarrollo sintáctico. Baste recordar las conclusiones a las que llegó Thurstone en 1955 (32) sobre la distinta velocidad de desarrollo de las aptitudes primarias, entre ellas las verbales: la comprensión verbal, por ejemplo, solo alcanza el 80% de la competencia del adulto a los 18 años y la fluidez verbal a los 20. Por otra parte, hay ciertos estudios realizados en escuelas y en el medio familiar de los niños, que contradicen la idea de que cuanto más joven sea el niño más fácilmente y mejor aprende su segunda lengua (33). Pero sería injusto no citar revisiones de estudios como la realizada por Anderson en 1974 (34) que le llevan a la conclusión de que existe bastante acuerdo entre muchos especialistas infantiles sobre el hecho de que el niño posee, entre el nacimiento y los 5 años, un potencial de aprendizaje extraordinario, lo que les hace recomendar la introducción de la educación bilingüe varios años antes de la edad de escolarización.

Por último, lo que parece fuera de toda duda respecto al período crítico, es que éste existe en relación con el "acento". Esto puede tener su explicación en la relación entre los patrones motores y los mecanismos neurológicos, lo que hace que, a medida que pasa el tiempo,

el cerebro, (y los aparatos fonadores) tengan menos plasticidad para producir correctamente sonidos nuevos.

Y, en cualquier caso, no hay que olvidar que en el aprendizaje de un segundo idioma concurren otras circunstancias además de la mera capacidad general de los sujetos para el aprendizaje, lo que puede hacer variar la edad óptima para iniciarle. Por ejemplo, puesto que en la adquisición de un segundo idioma influye más la voluntariedad que en la del ~~materno~~, el primer caso estará más afectado por la motivación, el deseo de establecer comunicación con los hablantes nativos, el interés, el prestigio de la cultura a la que pertenece ese idioma, etc. La simple observación nos dice que cuanto más joven sea el sujeto que aprende es menos capaz de poner en tela de juicio sus motivos de aprender, menos inhibido se siente ante sus primeros intentos de comunicación defestosa y más abierto está hacia otras culturas. Es decir, lo que se pierde (si es que se pierde) en capacidad de aprendizaje se gana en receptividad y falta de resistencia ante ese aprendizaje.

Como conclusión general, podríamos aceptar por guía las ideas emanadas de la conferencia de Hamburgo en 1962 (35) y recomendar que, salvo circunstancias personales o sociales que lo desaconsejen, se inicie la enseñanza de la segunda lengua entre los 4 y los 8 años; por otra parte, no existen pruebas absolutas de que no se produzcan interferencias recíprocas en el caso del bilin

güismo simultáneo, es decir, cuando los dos idiomas se aprenden desde el nacimiento, pero tampoco este tipo de aprendizaje puede desaconsejarse totalmente basándose en pruebas tajantes; del mismo modo, tampoco puede afirmarse que sea imposible alcanzar un buen conocimiento de más de una lengua si se empieza después de los 8 años, pero sí es bastante posible que en estas condiciones no se alcance una pronunciación perfecta de los idiomas aprendidos.

3.- FORMAS DE LLEVAR A CABO LA ENSEÑANZA DE LA SEGUNDA LENGUA.

Una vez aceptada la necesidad de que en una determinada comunidad se establezca un sistema de educación bilingüe, se plantean dos problemas fundamentales: En primer lugar, decidir el tipo de programa educativo que se piensa seguir y, en segundo lugar, evaluar los resultados del programa aplicado.

Se presentan varias alternativas a la hora de elegir el programa educativo y, naturalmente, la elección dependerá de las características especiales de cada situación concreta; de los objetivos que se busquen, de las características sociales del grupo, de la edad de los sujetos a los que se aplique el programa, de los profesores, etc. la tipología de los programas educativos más usados es la siguiente:

3.1.- Métodos tradicionales

La forma más tradicional de abordar el aprendizaje de una segunda lengua no ha establecido ninguna diferencia entre los sujetos cuya lengua materna no es la oficial y es ésta la que se introduce como segunda lengua, y el caso contrario, es decir, la introducción de un nuevo idioma cuando no hay conflicto entre L_1 y L_2 . En general, la implantación de estos programas no ha tenido el éxito esperado, a pesar de iniciarse normalmente en los primeros años de escolaridad. Las causas que aducen diversos autores para explicar este fracaso parcial van desde la falta de preparación del profesorado encargado de estas clases, hasta la forma de considerar esta temprana instrucción lingüística solo como preparación de la que se desarrollará en cursos superiores, lo que produce que la enseñanza está basada más en el aprendizaje de listas de palabras que en la utilización de la conversación. Se habla también de la deficiencia de horas dedicadas a esta enseñanza y su comienzo tardío. Como ejemplo, podemos citar las tres características principales que consideran Krasen y Seliger (1975) (36) comunes a la instrucción de adultos y de niños:

a) Los métodos pedagógicos del aprendizaje de la segunda lengua están basados, a menudo, en las nociones gramaticales adultas y presuponen la utilidad y la frecuencia de estas formas gramaticales sin un apoyo empírico en la "secuencia natural" del proceso de adquisición

del sujeto que está aprendiendo una segunda lengua, que no tiene por qué coincidir con la secuencia natural de aprendizaje del hablante nativo.

b) A menudo, estos programas hacen hincapié en la pronunciación lingüística en la segunda lengua, mientras que muchos autores, por ejemplo, Anderson (1969) (37) recomiendan que los alumnos tengan abundantes oportunidades de oír y entender el nuevo idioma antes de comenzar a expresarse en él.

c) Los ejercicios que se realizan son, a menudo, demasiado formales, es decir, están muy centrados en la norma que se tiene que aprender, en vez de consistir en ejercicios de comunicación informal, en los que la práctica de las normas lingüísticas está más diluida.

3.2.- Falso "Programa de Inmersión"

Uso esta denominación para referirme al caso de los grupos minoritarios que no reciben ningún tipo de educación bilingüe pero que, precisamente por ello, se considera que asisten a "Programas de Inmersión" (aunque, en realidad, en ningún caso son programas, ya que carecen de una mínima estructuración voluntaria) puesto que suponen el rodear completamente al niño de otro idioma distinto al materno y que, normalmente, no conoce. Este es el caso que se ha dado frecuentemente en Estados Unidos con los grupos de chicanos o de cualquier otra minoría con respecto al inglés, y en España, fundamentalmente, con los niños de algunas zonas de Galicia, País Vas-

co, Valencia y Baleares que llegaban a la escuela con es caso conocimiento del castellano.

Cohen utiliza la denominación de "submersión" (en inglés) en contraposición a la de "inmersión" para referirse a estas situaciones, puesto que, según él, es te término refleja mejor la naturaleza de la experiencia escolar de estas personas que son colocadas en una situa ción extrema, que les obliga, o a superarla, o a sucum- bir.. Cohen (38 y 39) caracteriza esta situación con las siguientes notas:

3.2.1.- Los alumnos que conocen mal la lengua ofi cial se juntan indistintamente con los hablantes nativos de esa lengua durante toda, o casi toda, la jornada esco lar. Esto puede ser positivo en algunos momentos, pero no parece aconsejable en estas circunstancias por las difi cultades iniciales de comunicación que se plantean y el desprecio que pueden provocar entre los hablantes nati- vos hacia las frecuentes faltas de los demás. Esta carac terística es más frecuente en situaciones como las de Es- tados Unidos que en situaciones como la española donde, en las zonas rurales (sobre todo de Galicia y País Vas- co) no hay, prácticamente, monolingües castellanos.

3.2.2.- Si se ofrece la posibilidad de seguir clases del idioma oficial para los más desaventajados, de algu- na manera se etiqueta a los que asisten a ellas como po- seedores de un déficit lingüístico o, incluso, cognosci- tivo. Además, normalmente, estas clases tienen un carác-

ter formalista, incluso en los primeros grados escolares, lo que no parece adecuado en edades tan tempranas.

3.2.3.- Los profesores son monolingües en la lengua dominante, lo que hace que cualquier pregunta del niño en su lengua materna no pueda ser contestada.

3.2.4.- A los estudiantes no se les permite utilizar su lengua materna en ningún momento.

3.2.5.- Los profesores tienen unas expectativas muy bajas sobre el rendimiento de los estudiantes, sobre todo si éstos pertenecen a un grupo étnico diferente, como sucede frecuentemente en EE.UU.

3.2.6.- No se busca que el estudiante aprenda a leer y escribir en su lengua materna, ni que en ella pueda seguir la instrucción escolar.

3.2.7.- Los padres no participan apenas en el desarrollo escolar, con las consecuencias negativas para el estudiante que ello lleva consigo.

3.3.- Programa de Inmersión

El método de instrucción más nuevo y el que ha producido, hasta ahora, mejores resultados es el denominado "Programa de Inmersión". Ha sido puesto a punto y utilizado principalmente en Canadá y Estados Unidos, y sus características más importantes son las siguientes, según Cohen y Swain (1967) (38):

3.3.1.- Toda la enseñanza se realiza en la L2 del sujeto en los primeros grados escolares, si es un programa de inmersión temprana. En los de inmersión tardía, ésta comienza en el curso 4º, 5º, 7º u 8º grado, con un año previo de enseñanza de la L2. Hay también programas de inmersión parcial, en los que los estudiantes reciben enseñanza en su L2 únicamente en una parte del horario escolar, parte que puede ser más o menos amplia.

3.3.2.- En los programas de inmersión total temprana, se introduce la lectura y escritura de la L1 (es decir, la lengua materna del sujeto) en los grados 2º, 3º o 4º.

3.3.3.- En el grado 5º, materias tales como Geografía o Historia, pueden enseñarse en L1.

3.3.4.- En el grado inicial (jardín de infancia o 1º grado) todos los niños son monolingües en L1, para evitar los sentimientos de ridículo e inferioridad ante sujetos que dominen la lengua que están aprendiendo. En los últimos grados pueden incluirse otros niños que conozcan mejor la L2, lo que suele producir efectos positivos, pues proporcionan modelos correctos de L2, y provocan lazos de amistad intergrupales, además de convertir el programa en una educación bilingüe en los dos sentidos.

3.3.5.- Los alumnos no se seleccionan teniendo en cuenta su clase social, su inteligencia, su personalidad o las dificultades lingüísticas que puedan tener.

3.3.6.- Los profesores son bilingües, pero solo hablan en L₂ en la clase; no tienen que ser, necesariamente, hablantes nativos de L₂, pero sí dominarla y conocer la forma de comunicación, en esta lengua, del adulto con el niño. A veces, incluso, conviene que no sean hablantes nativos de L₂ (caso, por ejemplo, de los que tienen el inglés como lengua materna y asisten a un programa de inmersión en castellano), puesto que esto contribuye a dar prestigio a esta L₂.

3.3.7.- El profesor toma precauciones extremas para que los alumnos no le oigan hablar con los demás profesores, o con personas que entran en la clase, en L₁. La finalidad es que los niños se den cuenta de que la L₂ no es solo el idioma de la clase, sino que es el que el profesor utiliza normalmente.

3.3.8.- En el grado de iniciación de L₂, se permite a los alumnos hablar en L₁ hasta que estén preparados para hacerlo en L₂. El profesor demuestra que le entiende, pero procura no utilizar él mismo la L₁.

3.3.9.- En los grados siguientes, solo se utiliza en clase la L₂, excepto en las horas dedicadas a la enseñanza en L₁, enseñanza que debiera llevarse a cabo por una persona distinta al profesor que ha enseñado en L₂.

3.3.10.- El programa sigue el plan de estudios corriente. A veces, esto no es fácil si no existen materiales de enseñanza en L₂, o si no son paralelos a los de L₁.

3.3.11.- En los grados iniciales no hay lecciones formales de L₂, puesto que ésta se utiliza más como medio de instrucción que como materia en sí misma; en los grados superiores se introducen discusiones formales sobre diversos aspectos de la L₂ (pronunciación, gramática, etc.)

3.3.12.- El profesor espera que los alumnos aprenderán tanto la L₂ en sí misma como la materia que se le enseña a través de ella.

3.3.13.- El programa es opcional, es decir, existe una total libertad entre los niños y sus familias de asistir o no a estas clases.

3.3.14.- En muchos casos, se ha iniciado el programa debido a las presiones de los padres. En cualquier caso, es fundamental, para que funcionen lo mejor posible, que exista un total apoyo de la comunidad y de la Administración.

En general, la mayoría de estas características son perfectamente válidas para algunos de los programas bilingües que se inicien en España; otras, evidentemente, responden a las características especiales de la sociedad de los Estados Unidos de América y no tienen ninguna realidad entre nosotros. Esto se hará evidente cuando se describan algunos de los programas bilingües que se han desarrollado aquí.

4.- RESULTADOS GENERALES DE LOS PROGRAMAS DE
EDUCACION BILINGUE Y VARIABLES A TENER EN
CUENTA PARA PROCEDER A SU EVALUACION.

Bajo la denominación de "programas de educación bilingüe" se incluyen en este apartado algunas situaciones que, realmente, no deberían denominarse así. En realidad, para mayor claridad en la exposición, se considera comprendida bajo ese nombre cualquier situación que implique el conocimiento de dos lenguas por parte del niño, aunque de hecho, la escuela sea monolingüe; es decir, se incluye el caso de los niños franceses que acuden a una escuela inglesa y el de los niños ingleses que acuden a una escuela francesa en Canadá, situaciones cuyas consecuencias ha analizado Macnamara, a quien seguiremos en la exposición de este caso; se incluye también la situación general que hasta el momento se sigue dando en la mayoría de las escuelas en las regiones españolas donde existen dos lenguas, aunque de éstas pocas conclusiones documentadas se pueden aportar, pues lo que más abundan son consideraciones de algunos autores sobre la influencia que esta situación ejerce en los niños, pero sin el apoyo de datos experimentales concretos. Asimismo, se hace referencia a las evaluaciones realizadas con los principales Programas de Inmersión que actualmente están en uso, así como las conclusiones que pueden extraerse, en general, sobre el uso de este tipo de programas de educación bilingüe.

4.1.- Resultados de los principales "Programas de Inmersión" actualmente en uso en Canadá y EE.UU.

En este apartado se citarán solamente los programas más característicos que están en funcionamiento en la actualidad. Naturalmente, existen otros programas de educación bilingüe, tanto en estos dos países como en otros, pero no es el propósito de este trabajo una enumeración exhaustiva de tales programas, sino la descripción de los que son más representativos, por una u otra razón, para ver en la práctica los principios teóricos de los que se parte. Además, existe ya una enumeración hecha por Renzo Titone (40) tomando como base fundamentalmente las informaciones proporcionadas por los asistentes a los dos encuentros internacionales de Hamburgo, en 1962 y 1966, respectivamente, (41 y 42). De cualquier forma, el título del apartado lleva ciertos vocablos que restringen la amplitud de la cantidad de programas a citar. Estos vocablos son "de inmersión" y en "EE.UU. y Canadá". Cada una de estas restricciones tiene sus razones. La primera, porque este tipo de programas que, en definitiva, lo que se proponen conseguir son bilingües precoces, son los de más reciente aparición y suelen estar fundamentados en principios psicológicos, pedagógicos y lingüísticos de plena actualidad. Por otra parte, el concretarlos a Canadá y EE.UU. se debe, en primer lugar a que son los programas mejor seguidos y evaluados actualmente por los investigadores o, por lo menos, cuyos

datos son más asequibles, y en segundo lugar, a que Titone hace una completa exposición de los que se dan en el resto del mundo, especialmente en Europa. (43).

En Canadá, el programa bilingüe más conocido y que parece haber obtenido los mejores resultados hasta la fecha, es el que se conoce con el nombre de "Programa de Inmersión en Francés de St.Lambert". El origen remoto del nacimiento de este programa se encuentra en la posible separación de Quebec del resto del Canadá. En efecto, en la década de los años 60, esta perspectiva, así como el auge de la corriente que propugnaba el establecimiento del francés como lengua de trabajo de Quebec, hizo que un grupo de padres de St.Lambert (un barrio de Montreal) se preocupara del futuro de sus hijos si éstos no podían desenvolverse en francés, y presionaron para que se establecieran una serie de clases a nivel de jardín de infancia, donde a sus hijos se les enseñara por completo en esta lengua, puesto que el método tradicional de enseñanza del francés durante algunas horas a la semana no había dado buenos resultados. La petición de este grupo de padres se basaba en los resultados que se habían logrado en otras experiencias, introduciendo el bilingüismo a edades muy tempranas (ejemplo, Peal y Lambert, 1962; Penfield, 1964; Stern, 1963, etc.). Por fin, en 1965, se logró iniciar una clase de preescolar a la que asistían únicamente niños de habla inglesa, que estaba atendida por un hablante nativo de francés y en donde toda la enseñanza se hacía

en francés. El año siguiente, se inició el grado 1º con las mismas características y hasta el grado 2º no se comenzó la enseñanza del inglés, sobre todo lectura y escritura, durante una hora diaria. En los grados siguientes, se iba aumentando el tiempo dedicado al inglés, hasta que, aproximadamente, la mitad de las clases se daban en un idioma y la otra mitad en el otro.

El experimento de St. Lambert estaba cuidadosamente planeado y fué seguido muy de cerca por varios investigadores durante varios años. Incluía un grupo de control formado por niños escolarizados en su lengua nativa de la forma acostumbrada. A partir de los informes publicados sobre este tema (44) pueden resumirse los siguientes resultados principales:

a) En los grados 3º y 4º, los sujetos del grupo experimental habían adquirido un alto nivel de competencia en su L₂ (francés) y estaban al mismo nivel que sus compañeros del grupo de control en cuanto a su competencia en su L₁ (inglés).

b) Sus progresos en las materias escolares no parecían sufrir ningún déficit, así como su desarrollo intelectual.

c) Los alumnos desarrollaron una actitud positiva tanto hacia su L₂ y la cultura que implicaba, como hacia su propia lengua y cultura. Rechazaban la idea de pasar a un programa corriente de educación en inglés;

por su parte, los alumnos del grupo de control pensaban que con el programa normal que seguían de enseñanza del francés como segunda lengua, tenían bastante e, incluso demasiado, francés.

d) En el grado 5º los niños eran bastante más lentos en el desarrollo del vocabulario conceptual y la gramática que un grupo de control constituido por niños cuya lengua materna era el francés; pero en el grado 6º, los niños del grupo experimental no cometían más faltas gramaticales que este último grupo de control, aunque el contenido de sus redacciones escritas tenía menos riqueza, seguramente porque simplificaban voluntariamente las construcciones gramaticales y el vocabulario para evitar cometer errores. Otro hallazgo interesante se refiere al hecho de que los estudiantes del Programa de Inmersión utilizaban el mismo registro para contar historias a los niños franceses que a los adultos, lo que no sucedía entre los hablantes nativos de francés.

c) En el grado 7º se puso de manifiesto que los estudiantes del grupo experimental podían tener un rendimiento en las distintas materias escolares igual a los del grupo de control, que estaban siguiendo su educación en su lengua materna. Puestos en una situación natural, es decir, con un grupo de hablantes nativos de francés con los que mantuvieron una conversación sobre un tema elegido por el conjunto del grupo, fueron calificados favorablemente por los investigadores

y por los componentes del grupo de niños de habla francesa.

f) En el grupo 8º, los resultados no fueron tan favorables como en años anteriores, seguramente debido al hecho de que en esos momentos, la enseñanza en francés solo constituía el 30% del horario. Los investigadores especulan que, debido a la menor utilización del francés, éste se iba convirtiendo en una especie de lengua franca.

De cualquier forma, no puede considerarse que los resultados del programa sean negativos puesto que, incluso en este momento, un grupo de hablantes del francés como lengua nativa clasificaron entre el 15% y el 20% de los sujetos que seguían el Programa de Inmersión como hablantes nativos del francés.

Los resultados de otros Programas de Inmersión total que se llevaron a cabo en Canadá, como el de Ottawa y otros de menor envergadura, apoyan, en líneas generales, lo conseguido en el de St. Lambert. Los resultados son positivos también aunque no sean Programas de Inmersión temprana, pero siempre que lo sean de inmersión total. Cuando ésta es parcial, los resultados no son tan positivos. Swain (1974) (45) informa de que los estudiantes de Programas de Inmersión Parcial en francés no son comparables a sus compañeros que siguen una educación normal en inglés, ni alcanzan en francés a los niños de ha

bla inglesa que siguen un Programa de Inmersión Total. Swain ofrece la explicación de que, en cuanto a la lectura, es posible que sea más fácil para los hablantes ingleses aprender a leer primero en francés y después en inglés un año o más después, que al revés. El peor rendimiento en francés puede deberse al menor tiempo de exposición a este idioma.

Respecto al Canadá, hay otro Programa de Inmersión que merece citarse por sus características especiales en cuanto a la clase social de los sujetos. En efecto, generalmente, los alumnos de la mayoría de estos programas de educación bilingüe, al menos en este país, pertenecen a la clase media o a las clases más acomodadas, no porque se realice una selección voluntaria, sino porque son éstas las clases que tienen más medios para darse cuenta de los beneficios de un programa de este tipo y son los que envían a sus hijos a ellos. Pero existe un Programa de Inmersión en francés para niños ingleses de la clase obrera cuyos resultados, según se desprende de los dos informes publicados hasta ahora (46), sugieren que este tipo de programas es tan apropiado para esta clase social como para las otras, puesto que la evaluación de los resultados conseguidos no difiere sustancialmente de la de los demás estudios. No ha sido posible, sin embargo, proseguir la evaluación de los resultados de este programa, por una serie de razones que Mrs. Bruck ha tenido la amabilidad de aclararme en una comunicación personal. El programa continúa,

en la actualidad, pero el equipo de investigadores que se encargaba de la evaluación de los resultados, comprobó, que después de dos años de seguimiento, el número de sujetos había descendido de tal manera que las conclusiones que pudieran hacerse a partir de ellos iban a carecer, en absoluto, de representatividad. Para Ms. Bruck está claro que los sujetos que abandonaban el Programa pertenecían a los niveles económicos más bajos, y cree, aunque no puede aportar pruebas de ello, que se debe a que la directora de la escuela no estaba muy entusiasmada con el Programa y aconsejaba a los estudiantes que le abandonaran en cuanto tenían cualquier dificultad. De cualquier forma, parece que el Programa de Inmersión en francés se ha extendido a otras escuelas con sujetos de la misma clase social y que, incluso, los psicólogos de la Universidad de McGill, están reiniciando la evaluación de los resultados.

En Estados Unidos, el Programa de Inmersión mejor estudiado y cuyos resultados se han seguido más de cerca, es el que se hace en español en la escuela de El Marino en Culver City, California, y que comenzó en 1971 con un grupo de niños en edad preescolar tomando como modelo los Programas de Inmersión en Canadá.

El Programa se proponía investigar si los niños de habla inglesa podían aprender a leer satisfactoriamente en su L₂ (español) antes de empezar a leer en su L₁ (inglés). En el grupo piloto, los profesores iniciaron

la preparación para la lectura solo en español (L₂) en la clase de preescolar, para, después, introducir la lectura en L₂ al comienzo del grado 1º. La lectura en L₁ (inglés) se introdujo en este grupo piloto mediado el año de este 1º grado, pero, en grupos sucesivos, la lectura en L₁ no se introdujo hasta el grado 2º, debido, en parte, a las observaciones de los profesores sobre el hecho de que el añadir tan temprano la lectura en L₁ interfería con el aprendizaje de la lectura en L₂.

En este estudio se utilizaron dos grupos de control, compuestos, uno, por estudiantes de habla española (en Ecuador y en México) y, el otro, de niños de habla inglesa, de la misma escuela donde se estaba aplicando el Programa de Inmersión en español.

A partir de los informes de los investigadores (47; 48 para una visión de conjunto) pueden resumirse los siguientes resultados (49):

a) Respecto a la lectura en L₂ (español):

. Al final del grado 1º, el grupo piloto leía con un nivel comparable al del grupo de niños del Ecuador.

. Al año siguiente, el grupo piloto (que estaba en el grado 2º) y los grupos complementarios (que pertenecían al grado 1º) alcanzaron un nivel lector por debajo del nivel del grupo del Ecuador, pero podía compararse perfectamente al de los estudiantes de habla hispana de California. El grupo piloto leía

ligeramente mejor que el pequeño grupo de hablantes de lengua hispana introducidos en el Programa de Inmersión en el grado 1º.

. El grupo piloto (en el grado 3º) y el complementario (en el grado 2º) alcanzaba un nivel lector tan bueno como el del grupo de comparación mejicano.

b) Respecto a L₁ (en inglés)

. No se encontró ningún déficit en inglés hablado o escrito en el grupo piloto al final del grado primero, ni tampoco en los de los grados 2º y 3º.

. El grupo complementario, mostraba en el grado primero un ligero déficit lector con respecto al grupo de monolingües ingleses de su misma escuela; este resultado es similar a los encontrados en el grupo del Canadá.

. En el grado 2º, había desaparecido la diferencia entre los dos grupos.

A la vista de estos resultados, puede extraer se una conclusión general, válida para los Programas de Inmersión como tales. Se podría enunciar de la siguiente manera: la iniciación de la lectura y escritura en la L₂ antes que en la L₁ del sujeto es más efectiva que la iniciación en las dos lenguas simultáneamente. Naturalmente, esta conclusión, por válida que sea en líneas generales, está matizada por las especiales y concretas características de las situaciones en las que se aplica el programa educativo. Como veremos en un apartado pos-

terior de este mismo capítulo, existen una serie de variables que hay que tener en cuenta a la hora de evaluar los resultados concretos de la aplicación de un programa de educación bilingüe.

4.2.- Consecuencias de asistir a una escuela, en Montreal, donde se enseña en otro idioma distinto del materno del niño.

Como se ha podido observar a lo largo de las páginas anteriores, Canadá es un país rico en experiencias educativas bilingües. Otro de los ejemplos más representativos de estas experiencias lo constituye el caso que se expone a continuación. .

En 1974, Macnamara inició un estudio en diversas escuelas, francesas e inglesas, de Montreal para ver las consecuencias que tenía (tanto en el aprendizaje como en las actitudes) para los niños franceses el asistir a una escuela inglesa, y viceversa. Los resultados están recogidos en un capítulo del libro "The bilingual child", editado por Antonio Simões, Jr. en 1976 (50). Antes de iniciar la expresión de los resultados encontrados por los autores, es necesario recordar cuál es la situación lingüística y social de Montreal. Esta ciudad tiene la siguiente composición lingüística: las dos terceras partes, aproximadamente, son de habla francesa, una cuarta parte es de habla inglesa, y el resto está formado por grupos de hablantes de italiano, grie-

go, español y portugués. Esta división lingüística se complica con la religiosa, importante puesto que divide las posibilidades educativas en dos grandes opciones: la católica y la protestante. Las escuelas protestantes son, casi exclusivamente, de habla inglesa, en tanto que las católicas ofrecen las dos posibilidades lingüísticas. La población de habla inglesa está en minoría en el área y, por lo tanto, algunos de sus miembros están interesados en que sus hijos aprendan francés; pero la población francesa, aunque en mayoría en la zona, se siente en minoría en el conjunto de la América del Norte y está también interesada en que sus hijos aprendan el inglés.

El estudio de Macnamara y sus colaboradores se centra en la capacidad lingüística en los dos idiomas de los niños que acuden a una escuela donde no se enseña en su lengua materna, y en su desarrollo social y personal, basado en los datos obtenidos a través de entrevistas con los niños, entrevistas con los maestros y cuestionarios completados por los mismos niños. Muy resumidamente, los resultados encontrados fueron los siguientes:

a) Aprendizaje de la L₂ (es decir, la lengua de la escuela): en general, los niños que siguen la escolaridad en un idioma que no es el materno, son inferiores a los hablantes nativos en lectura, en esta lengua; pueden aprender a comunicarse muy bien en este idioma, pero con ligeros fallos.

b) Conocimiento de la lengua materna. El resultado general puede enunciarse diciendo que el asistir a una escuela donde se enseña en otro idioma distinto del materno, no tiene por qué afectar la habilidad lectora del niño en su lengua materna, ni menos su capacidad de manejar el lenguaje oído, puesto que este idioma se utiliza constantemente en el medio familiar. En cualquier caso, sí parece existir una cierta inferioridad en la gramática y el vocabulario de estos niños en relación con sus compañeros que siguen los cursos escolares en su lengua materna. Es también cierto que este déficit se puede compensar con relativa facilidad mediante la ayuda que proporcionen los padres, insistiendo en estos aspectos del lenguaje cuando el niño esté con ellos.

c) Otras materias. En general, los niños no tienen especiales dificultades en el aprendizaje y rendimiento de las restantes asignaturas escolares, especialmente si no requieren demasiada lectura. Algunos profesores afirman que los niños tienen ciertas dificultades cuando las materias exigen, en gran medida, el ejercicio de la lectura, como las asignaturas del área social, o los problemas matemáticos, puesto que, en general, se presentan utilizando el lenguaje escrito.

d) Desarrollo social y grupos sociales. En este aspecto, se produce una diferencia entre el niño de habla francesa que asiste a una escuela inglesa, y el niño de habla inglesa que asiste a una escuela francesa. El primero parece mejor integrado en el ambiente que el segun

do. La impresión de los investigadores a partir de los datos obtenidos es que en las escuelas de habla francesa hay tendencias a formar grupos lingüísticos, con cierto antagonismo, -más potencial que real, -entre ellos, aunque existe también cierto compañerismo. Para interpretar estos resultados hay que recordar también cuál es la situación social y política de los hablantes de uno y otro entre los adultos. En general, se considera que los hablantes del idioma inglés son más orgullosos y ofrecen una mayor resistencia a dejar de hablar su idioma materno, que suele tener mayor prestigio. A esto se une el malestar de muchos de los hablantes franceses por la política lingüística vigente en Canadá. Todo esto se refleja, naturalmente, en las actitudes lingüísticas de los niños pertenecientes a una u otra comunidad.

4.3.- Consecuencias de asistir a una escuela donde se utiliza otro idioma distinto del materno, en España, y resultados generales de algunos de los escasos programas bilingües aplicados hasta la fecha.

En el título de este apartado se hace una corrección del tema a España, por dos razones: Una, porque es la realidad social que más nos interesa puesto que estamos inmersos en ella, y otra, porque puede ejemplificar cómo una situación político-social concreta puede afectar y modificar la "inmersión" del niño en un idioma distinto del suyo materno. En efecto, las consecuencias que ha tenido para el niño cuya lengua materna era

distinta del castellano, el llegar a una escuela completamente castellanizada, no pueden achacarse única ni principalmente, a este hecho. Hay una confirmación de que ocurre de este modo en los resultados logrados por los llamados "Programas de Inmersión", aplicados, generalmente en EE.UU. y Canadá, que se estudian en un apartado anterior de este trabajo. El niño que ha seguido sus programas, en general, no ha mostrado desventajas importantes frente al niño que era escolarizado en su lengua materna, y, además, ha logrado el dominio de dos idiomas simultáneamente. Y no hay que olvidar que estos programas son (algunos de ellos) de verdadera "inmersión", es decir, que hacen que el niño sea sumergido desde el Jardín de Infancia en otro idioma distinto del materno, y que, generalmente, desconoce por completo. ¿A qué se deben, entonces, esos efectos negativos sobre la persona que describen los autores que han escrito sobre el tema en España? (51) Me parece evidente que se deben a la situación social que acompañaba ese hecho, es decir, a la absoluta infravaloración de la lengua materna del niño (en unas regiones más que en otras, evidentemente) y a la represión que acompañaba casi siempre a los intentos de utilizarla (salvo en funciones muy especificadas). Debido a ello, no pueden aceptarse las conclusiones de las experiencias realizadas en Cataluña bajo la dirección del ICE de Barcelona, experiencias bien realizadas, por otra parte, y cuyos resultados son lógicos, como veremos en seguida; pero de ellos no puede deducirse, como hacen algunos de

sus autores que "como conclusión de todo ello se desprende la necesidad de que la enseñanza en los primeros grados sea en lengua materna" (52). De los resultados, lo único que puede deducirse es que esa situación concreta que implicaba la introducción del niño en una lengua distinta de la materna perjudicaba, en general, al niño; pero el que no siempre la utilización exclusiva de la segunda lengua en los primeros grados escolares es perjudicial, lo demuestran los resultados alentadores de diversos Programas de Inmersión, en otras parte del mundo. Por supuesto, que en disculpa de esta conclusión precipitada puede aducirse el momento político en el que fué publicado el estudio (1972), en el cual los catalanes estaban empeñados en el intento de conseguir una autorización cada vez más oficial para introducir el catalán en la escuela como vehículo de enseñanza.

Este apartado debería consistir, como ha sucedido con los anteriores (referidos a otras partes del mundo), en una enumeración de programas de educación bilingüe que se estén realizando en España. Desgraciadamente, éstos son muy limitados. En Galicia existen, desde hace unos años, determinadas escuelas que intentan realizar un inicio de enseñanza bilingüe. Las que conozco personalmente están enclavadas en una parroquia de Santiago de Compostela y la otra, en Cangas de Morrazo, pero el intento se ha extendido por toda Galicia en los últimos años. Pero puesto que se encuentran con la dificultad de la falta de alfabetización en gallego de los niños,

deben empezar por dar clases de gallego (y no en gallego), al menos en los primeros cursos escolares. En realidad, incluso en los peores años de represión idiomática, existían maestros, totalmente aislados, que procuraron utilizar el gallego en la escuela. Sin embargo, hasta ahora no existe un intento organizado de iniciar verdaderos programas de educación bilingüe, por lo que no hay tampoco evaluación de resultados.

En el País Vasco la situación es distinta, debido a la existencia, ya tradicional, de las ikastolas. En realidad, en su gran mayoría, estas escuelas no imparten educación bilingüe, pues se limitan a la enseñanza de y en vasco, pero puesto que el castellano está presente en el ambiente general de los niños, la evaluación de los resultados podría considerarse como una aportación al tema. El problema es que esa evaluación no existe o, si existe, no es asequible, lo que en el fondo es lo mismo.

De las tres zonas bilingües principales de nuestro país, solo quedan las regiones donde se habla el catalán como lengua materna. En realidad, los únicos datos disponibles hasta el momento proceden de Cataluña, más concretamente de Barcelona. Bien es verdad que es allí donde, durante los últimos cuarenta años, ha habido más posibilidad de montar experiencias de este tipo; y ésto por una serie de razones que van desde la tradición catalana en educación, hasta el prestigio social

del catalán y sus hablantes en contraposición a la lengua de los emigrantes, pasando por la mayor permisividad que demostraba en esa zona el régimen de Franco.

La experiencia de educación bilingüe más importante fué iniciada por el ICE de la Universidad de Barcelona en el curso 1970-71 (53). Fueron escogidos cuatro colegios de Barcelona (provincia y capital) y uno de Lérida, utilizando un grupo experimental, compuesto por niños cuya lengua familiar era la catalana y que recibían enseñanza bilingüe, y otros dos grupos de control, ambos recibiendo enseñanza en castellano, pero uno de lengua familiar castellana y el otro catalana. La evaluación tuvo lugar durante cuatro años (es posible que todavía continúe, pero no hay datos publicados), realizada la última en el curso 1973-74. La relación entre los dos idiomas utilizados fué la siguiente: durante los dos primeros años escolares, todos los contenidos son transmitidos a los niños del grupo experimental mediante su lengua materna. A partir del tercer año, la mitad del área de experiencia, "Naturaleza" y "Vida social" se da en la L₂. En el cuarto año, el castellano (L₂) se utiliza para todo el área de experiencia, pero, en paralelo, se les ofrece a los niños en su lengua materna un área de experiencia centrada en su medio ambiente geográfico y cultural.

El diseño experimental, incluyendo la batería de pruebas aplicadas al final del curso escolar, es el siguiente:

CUADRO. IV. 1

		Grupo experimen- tal	Grupos control	
		Niños de len- gua familiar catalana Enseñanza bilingüe	Niños de leng.fam. castella- na Enseñanza en caste- llano	N. de leng- fam. cata- lana Enseñ.en castella- no
Automatismos	Catalán	Expr. oral	X	X
	Catalán	Expr. escrita: Ortografía	X	
		Composición	X	
		Prueba "close"	X	
		Lectura comprens.	X	
	Castellano	Expresión oral	X	X
		Expr. escrita :		
		Ortografía	X	X
		Composición	X	X
		Prueba "close"	X	X
		Lectura comprensiva	X	X

Como meta de la evaluación de los resultados del programa, los autores se planteaban la solución a las siguientes cuestiones:

-Qué progreso realizan los escolares catalanes (grupo experimental) en la adquisición de su lengua en el momento en que reciben una enseñanza estructurada de y en la misma, con relación a aquellos escolares también catalanes (uno de los dos grupos de control) que participan en un programa monolingüe castellano y que, por lo tanto, sólo la aprenden de forma espontánea en los contactos con los otros niños y con los adultos.

-Cuál es el nivel de aprendizaje del castellano y el ritmo de los progresos realizados en esta lengua por los niños que siguen el programa bilingüe (grupo experimental), en relación con los resultados obtenidos por los dos grupos control (niños de lengua familiar catalana y niños de lengua familiar castellana).

-Cuáles son los factores que explican los resultados más favorables o desfavorables en la segunda lengua.

Los resultados se resumen en el cuadro siguiente:

CUADRO IV.2

Resumen de todos los análisis efectuados (1)

			GRUPOS CONTROL		
			I Escolares de len gua familiar ca- talana. Enseñan- za en castellano	II Escolares de leng. fami- liar caste- llana. Ens. en castellano	
GRUPO EXPERIMENTAL	Escolares de lengua familiar catalana. Enseñanza bilingüe	CATALAN	Riqueza expresiva	S	
			Expresión oral		
			Interferencias	NS	
			Ortografía		
	CASTELLANO	Expr. Composición			
		escri- Prueba "cloze"			
		ta			
		Lectura comprensiva			
		Riqueza expres.	NS	NS	
		Expr. oral			
	Interferencias	NS			
	Ortografía		NS		
	Expr. Composición		NS		
	escri- Prueba "cloze"		NS		
	ta				
	Lectura comprensiva				

(1) S: diferencia significativa

N.S. : diferencia no significativa

Las conclusiones generales de este estudio son las siguientes:

Los escolares del grupo experimental (lengua materna catalana, educación bilingüe) no son significativamente inferiores a los niños del grupo de control cuya lengua materna es el castellano, en ninguno de los automatismos medidos referidos al idioma castellano.

Los sujetos del grupo experimental poseen en su lengua materna recursos expresivos más ricos que los del grupo de control cuya lengua materna es el catalán y reciben enseñanza monolingüe en castellano.

Existe otro estudio que, en cierta medida, es complementario del anterior puesto que forma parte de la misma experiencia. La metodología del trabajo está recogida detalladamente en el informe de J. Mestres, titulado "Problemas psicopedagógicos del bilingüismo" y publicado en Septiembre de 1977 por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Muy brevemente, el estudio se dirigía, sobre todo, al aprendizaje de la lengua castellana en niños de lengua materna catalana. Sus hipótesis se formulaban de la siguiente forma:

1.- Los niños de habla materna catalana que se inician en la lectura y escritura en su lengua, asimilan con mayor facilidad estas técnicas que si lo hacen en lengua castellana. A su vez, el rendimiento escolar también

será mejor si en los primeros grados se recibe en la lengua familiar.

2.- Estos niños catalano-parlantes, siguiendo una enseñanza sistemática y racional de la lengua castellana, basada en una intensificación de la expresión-comprensión oral del castellano en los dos primeros grados y un inicio a la lectura y escritura del castellano en tercer grado para completarla en cuarto grado (10 años), no conocerán menos la lengua castellana que si la hubiesen utilizado exclusivamente desde los inicios de su vida escolar.

Así pues, se enseñará a leer y escribir a cada niño en su lengua materna. Se introducirá la lengua segunda como expresión oral, y solo después que el niño sepa leer y escribir en su lengua materna, aprenderá a leer y a escribir la lengua segunda que será ya comprensible para él.

Utilizaron como grupo experimental a todos los niños disponibles que procedían de familias de catalano-parlantes, y como grupos pilotos, tres tipos, según la lengua de la familia:

- a.- Catalano-parlantes
- b.- Castellano-parlantes
- c.- Distintos grados de bilingüismo

Los planes didácticos aplicados a cada grupo fueron los siguientes:

Grupos experimentales:

1ª fase (1º y 2º grado)

- Se iniciará al niño en la lectura y escritura en lengua catalana

- Desde el primer grado se enseñará lengua castellana, pero centrándose en el área de expresión-comprensión oral.

2ª fase

- Al alcanzar el tercer grado, y cuando la práctica de la lectura y escritura en lengua catalana ya esté afianzada, así como la comprensión-expresión oral castellana, se iniciará al niño en la lectura y escritura en esta lengua.

- En esta segunda etapa, la enseñanza de los demás conocimientos será aún en lengua catalana.

3ª fase (4º grado)

- Al iniciarse el cuarto grado, los alumnos que ya dominaran la lectura y escritura en lengua castellana, aprenderán algunas materias en lengua castellana a fin de flexibilizar y enriquecer el manejo de esta segunda lengua.

- Al finalizar el cuarto grado, estos niños deberán expresarse con la misma habilidad y corrección en lengua castellana que los niños del grupo piloto, según las hipótesis formuladas.

Grupos pilotos:

- Desde el primer grado se utilizará la lengua castellana para la enseñanza de cualquier materia.

- La iniciación de la lectura y escritura se realizará en lengua castellana, sea cual fuere la lengua materna del alumno.

Los resultados, en palabras del propio autor, fueron las siguientes:

- 1.- El primer fenómeno observado en la evolución del bilingüismo escolar en nuestros grupos es la creciente equivalencia de las dos lenguas en los grupos experimentales, frente al desequilibrio de los grupos pilotos al pasar del primer al segundo grado.
- 2.- Los resultados de los grupos experimentales en catalán son superiores, en general a los obtenidos por los grupos piloto en castellano.
- 3.- Al finalizar el segundo grado los resultados de expresión oral en lengua castellana por parte de los grupos experimentales alcanza unos niveles prácticamente iguales a los de los grupos pilotos en esta misma lengua.
- 4.- En pruebas de fluidez, número de palabras utilizadas para narrar o describir algo, riqueza expresiva (variedad léxica) y asociación de sinónimos,

los resultados de los grupos experimentales son significativamente superiores en ambas lenguas a los de los grupos pilotos, incluso teniendo en cuenta solo en ellos los índices alcanzados en lengua castellana.

- 5.- En ninguna prueba los grupos experimentales han obtenido resultados inferiores en su lengua a los de los grupos pilotos. De lo cual, y teniendo en cuenta la conclusión anterior, se desprende que una enseñanza bilingüe sistemática produce un desarrollo de las capacidades lingüísticas del individuo.
- 6.- En expresión escrita y estructuración, los niveles alcanzados son superiores en los grupos experimentales en catalán que en los pilotos en castellano.. Los problemas de interferencia estructural y léxica se dan indistintamente en ambos grupos pero en mayor cantidad en los que no reciben una educación sistemática, es decir, en los pilotos mixtos. Sin embargo, el problema de las interferencias cuenta con el problema de la norma lingüística. ¿Debe tenerse en cuenta la norma del castellano de la meseta o debe admitirse la norma del castellano de la región utilizada incluso por monóglotas castellanos residentes en Cataluña?
- 7.- La estructuración oral es claramente superior en los grupos experimentales en las dos lenguas.
- 8.- En las pruebas de vocabulario se hallan diferencias mucho más significativas por grupos sociales y situación geográfica que por bilingüismo. Hay unas marcadas diferencias cuantitativas y cualitativas. La riqueza del vocabulario y el tipo del mismo utilizado depende del ambiente familiar y las experiencias del niño. Los niños bilingües catalanes de zonas urbanas poseen mucho más voca

bulario castellano y de tipo muy distinto a los niños hijos de emigrantes de habla castellana.

- 9.- En las pruebas de lectura los resultados tienden a igualarse en segundo grado aún cuando el mejor rendimiento en tiempo y en errores lo obtienen los grupos pilotos. Los experimentales parten de una gran inferioridad en primer grado para tender, repetimos, a una equiparación a los grupos piloto."

4.4.- Resultados generales de los programas bilingües (de no Inmersión) aplicados fuera de España a través de un repaso bibliográfico.

En este apartado se sigue fundamentalmente la revisión de los estudios sobre programas bilingües hecha por Andrew Cohen y Luis M. Laosa (54) en distintas partes del mundo (Sudáfrica, Sudamérica, Filipinas, Irlanda, Gales, Estados Unidos). Un resumen de los datos puede encontrarse en el Cuadro III.9. Los autores llegan a la conclusión, a partir de los estudios disponibles, de que existen, por lo menos, cuatro enfoques diferentes que han dado buenos resultados en la enseñanza de las habilidades de prelectura y preescritura, así como de la lectura y escritura en sí mismas.

1.- Estas habilidades se inician de uno a tres años, antes en la L_1 que en la L_2 .

2.- Estas habilidades se inician directamente en L_2 .

3.- La enseñanza se inicia simultáneamente en L_1 y L_2 .

4.- La enseñanza se inicia en L_1 después de que las habilidades citadas estén completamente establecidas en L_2 .

En cuanto a la lengua utilizada como medio de enseñanza, se dan tres diferentes enfoques:

1.- La L_1 es el único medio de instrucción durante los primeros años (1 a 5).

2.- La L_2 es el único medio de instrucción durante los primeros años (1 a 5).

3.- L_1 y L_2 son usadas como medio de instrucción al mismo tiempo (por ejemplo, juntos en la misma lección, por las mañanas una lengua y por las tardes otras, días alternos para cada una, etc.)

Antes de citar resumidamente los resultados de los estudios revisados, conviene hacer notar que los

criterios de evaluación difieren de un estudio a otro. Por ejemplo, algunos contaban con uno o varios grupos de control mientras que en otros no había ninguno. Esto hace que, a veces, los resultados no sean enteramente comparables.

Respecto al aprendizaje de las habilidades de lectura y escritura, el resumen de los datos es el siguiente:

- los resultados de 10 estudios sugieren que la instrucción debe iniciarse en la L_1 del estudiante.

- los resultados de 6 estudios sugieren que las habilidades citadas pueden iniciarse en los dos idiomas casi simultáneamente.

- en 10 estudios se han conseguido buenos resultados iniciando la enseñanza directamente en la L_2 .

Respecto a la lengua como medio de instrucción, los resultados son los siguientes:

- las conclusiones de 8 estudios hablan en favor de usar la L_1 como único medio de instrucción inicialmente.

- las de 10 estudios revisados apoyan la idea de la eficacia de usar la L_2 como único medio de instrucción.

- hay otros 10 trabajos que sugieren que el uso de la L_1 y la L_2 al mismo tiempo produce buenos re-

sultados, si no los mejores.

Son evidentes las contradicciones de estos resultados. Cohen y Laosa intentan explicarlas acudiendo a los siguientes factores:

a) las distintas características de los tratamientos educativos investigados.

b) las características diferenciales de los estudiantes en cada uno de los programas (variables culturales, variables aptitudinales y de personalidad, factores lingüísticos y socioeconómicos).

c) el contexto general en el que se desarrolla el programa educativo (características socioeconómicas y culturales de la comunidad, actitudes hacia los dos idiomas y participación en el proceso educativo tanto de los padres como de la comunidad entera, etc.)

d) los diseños de investigación y la metodología empleada (ejemplo, métodos empleados para medir el efecto del programa educativo y forma en que han sido aplicadas las medidas correspondientes; posibilidad de que los instrumentos usados no estén adecuados perfectamente a los objetivos del programa; problemas inherentes al uso de instrumentos de medida para realizar comparaciones transculturales, etc.)

e) las interacciones entre los factores anteriormente citados.

Resumen de los resultados de las investigaciones sobre la enseñanza en dos idiomas							
	ADQUISICION DE LAS HABILIDADES de (PRE) LECTURA y (PRE) ESCRITURA				ADQUISICION DE LA LENGUA COMO MEDIO DE INSTRUCCION		
	Introduc ción de L ₁ de 1 a 3 años antes que L ₂	Introd. de L ₂ sin L ₁	L ₁ y L ₂ simul- táneas	Intr. de L ₁ después de L ₂	L ₁ como único me- dio de instr. de 1-5 años	L ₂ único medio de instr. de 1-5 años	L ₁ y L ₂ al mismo tiempo. +
ESTUDIOS SEGUN EL PAIS							
<u>Sudáfrica</u>							
<u>Ecvet</u> , 1932 (cit. en <u>Engle</u> , 1975)		(X)					X
<u>Malherbe</u> , 1946, 1969			X				X
<u>Méjico</u>							
<u>Michoacán</u>							
<u>Castro de la Fuente</u> , 1951 (cit: en <u>Cornejo</u> , 1974) y <u>Heath</u> , 1972	X			(X)	(X)		
<u>Chiapas</u>							
<u>Modiano</u> , 1966, 1968	X			X	X		
<u>Perú</u>							
<u>Burns</u> , 1968	X						

CUADRO IV.3

<u>Gudschinsky</u> ,1971	X				X		
<u>Pozzi-Escot</u> ,1972(citado en Engle,1975)		X				X	
<u>Ecuador</u>							
<u>Dilworth and Stark</u> ,1975	X				X		
<u>Filipinas</u>							
<u>Orata</u> ,1953	X				X		
<u>Ramos et al.</u> ,1976(cit.en Engle, /1975)							
Iloilo	X						X
Rizal(grado 6º)		X				X	
<u>Davis</u> ,1967;Revil et al.1968							
Rizal (grados 6º y 8º)		X		X			
<u>Tucker, Otañes y Sibayan</u> ,1970	X					X	
<u>Irlanda</u>							
<u>Macnamara</u> ,1966							X
							../. .

../..

<u>País de Gales</u>							
<u>Williams, 1974</u>			(X)				X
<u>Canadá</u>							
Proyecto Montreal/St. Lambert							
<u>Lambert y Tucker, 1972</u>							
<u>Bruck, Lambert y Tucker</u> <u>/1974</u>		X		X		X	
<u>Toronto</u>							
<u>Barick y Swain y McTavish</u> <u>/1974</u>		X		X		X	
<u>Ottawa</u>							
<u>Barick y Swain, 1975</u>		X		X		X	
<u>Estados Unidos de América</u>							
<u>Florida/Dade County</u>							
<u>Inclan, 1971</u>	X						X

../..

<u>Tejas</u>							
San Antonio Harlandale Project <u>Pryor</u> , 1967; <u>John y Horner</u> <u>1971</u> .			(X)				X
San Antonio Project <u>Arnold</u> , 1968; <u>Taylor</u> , 1969, 70	X	X					X
Webb County <u>Trevino</u> , 1968							X
<u>Arizona</u>							
Chinle; <u>Erickson</u> et al, 1969 (citado en Paulston, 1975)		X				X	
<u>California</u>							
Redwood City: <u>Cohen</u> , 1975			X				X
Sacramento: <u>Hartwig</u> , 1971			(X)				X
Compton: <u>Goodman y Stern</u> , 1971			(X)				X
Culver City: <u>Cohen</u> , 1974			(X)				X
<u>Lebach</u> , 1974; <u>Jashni</u> , 1975		X		X		X	

../..

La clave de los símbolos utilizados en el Cuadro III.3, es la siguiente:

X = el enfoque utilizado fué efectivo;

(X) = el enfoque utilizado fué efectivo, pero las características de este enfoque son inferencias;

L₁ = primera lengua;

L₂ = segunda lengua

+ = por ejemplo, al mismo tiempo en la misma lec
ción, por la mañana en L₁ y por la tarde en L₂, días al-
ternos para L₁ y para L₂, etc.

4.5.- Variables que influyen en la evaluación de los programas de educación bilingües.

Existen una serie de variables que hay que tener siempre en cuenta antes de evaluar la eficacia de los programas de educación bilingüe y hacer comparaciones entre ellos. Son los siguientes:

4.5.1.- Situación relativa de L_1 y L_2 entre sí. Es decir, no es lo mismo un programa de educación bilingüe cuando la L_2 es la lengua de más prestigio que cuando es la lengua infravalorada. Para poner un ejemplo, las condiciones varían sensiblemente cuando se trata del programa de inmersión de Culver City, o de St.Lambert, donde la L_2 (castellano y francés, respectivamente) eran las lenguas con menos prestigio (frente al inglés), que cuando se trata de cualquier programa experimental bilingüe llevado a cabo en España (en cualquiera de las tres regiones donde se han iniciado, Galicia, País Vasco o Cataluña), donde la L_2 , el castellano, es la lengua de más prestigio y la que predomina en los medios de comunicación. En el primer caso, uno de los principios fundamentales del programa, y a la vez una de sus metas, consiste en prestigiar la L_2 de tal manera que los sujetos lleguen a considerarla como una lengua en igualdad de condiciones a la L_1 . En el segundo caso, se persigue justamente lo contrario, es decir, que los sujetos consideren su lengua materna tan importante como su segunda lengua.

Debido a las características especiales de cada caso, tiene sentido plantear un Programa de Inmersión en la L₂ cuando ésta es la que socialmente está en inferioridad de condiciones y los sujetos tienen pocas oportunidades de oirla y practicarla en su medio habitual, pero la eficacia de esta inmersión total disminuye cuando la L₂ es la lengua de mayor prestigio y la que predomina en los medios de comunicación social.

4.5.2.-Las características precisas del programa. A veces, se aplica la denominación común de "Programas de educación bilingüe" para designar métodos que difieren entre sí lo suficiente para esperar que produzcan resultados no comparables. Por eso, es necesario, cuando se vaya a realizar la evaluación de un programa educativo, el conocer cosas tales como si las técnicas de la lectura en L₁ son introducidas antes, después o al mismo tiempo que en la L₂; cuál es el currículo concreto seguido en la escuela y las técnicas empleadas; la cantidad de tiempo real en que se utiliza cada uno de los dos idiomas, tanto en las relaciones formales como informales establecidas en la clase, etc.

4.5.3.- La conducta de los profesores, sus actitudes hacia los dos idiomas y sus expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos, así como su experiencia y conocimientos previos. Por ejemplo, es necesario saber si los profesores del grupo de control utilizado tienen más experiencia en la enseñanza de cualquiera de las dos len

guas utilizadas que los profesores del programa bilingüe, si están transmitiendo a los alumnos, aunque sea inconscientemente, determinadas actitudes hacia los idiomas implicados y sus respectivas culturas, etc. etc.

4.5.4. Conocimientos y características de los alumnos. Por ejemplo, es necesario saber hasta qué punto son comparables entre sí los alumnos de distintos grupos sometidos a este tipo de educación o con qué frecuencia están expuestos a los idiomas implicados en la escuela una vez fuera de ella.

4.5.5. Actitudes de los padres. Se plantean cuestiones como la posible influencia de la participación de los padres en la educación del hijo y de las actitudes de los primeros hacia los progresos de sus hijos en su L_1 o en su L_2 .

4.5.6. Composición lingüística de los grupos de alumnos. Por ejemplo, podría plantearse la duda de si la existencia de personas, en el curso inicial, que sean hablantes nativos de la lengua en que se realizan los Programas de Inmersión, no perjudica y desanima a los alumnos para quienes ésta es su L_2 .

4.5.7. Desde otra perspectiva, es también importante tener en cuenta tanto la representatividad de la muestra (es decir, si los resultados encontrados en un grupo determinado pueden generalizarse y hasta qué

punto) y el tipo de metodología empleada en el estudio, fundamentalmente si se utiliza el método longitudinal durante suficiente tiempo para detectar todos los efectos del programa educativo y la posibilidad de generalizar los resultados encontrados a otros grupos de edades distintas.

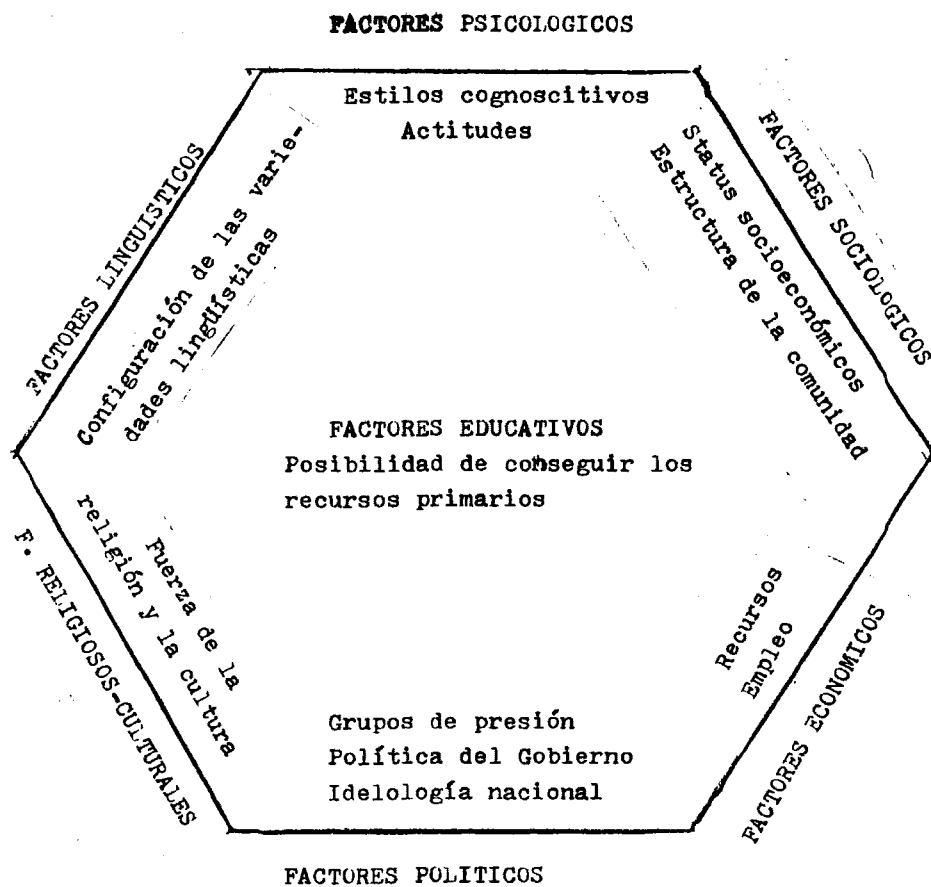
4.5.8.- Las actitudes de la comunidad hacia las lenguas. Estas actitudes influyen siempre en los programas bilingües y en su evaluación, pero su efecto se ve más claro en las situaciones del tipo de la que se da en EE.UU.; es decir, una comunidad más amplia de hablantes de una determinada lengua que convive con otras comunidades más pequeñas de lenguas distintas. En este sentido, Richard Tucker (55) afirma que cuando existen actitudes favorables o tolerancia por parte del grupo dominante hacia los miembros de otro grupo étnico, los programas de educación bilingüe son casi innecesarios (por ejº, el caso de muchos judíos de Europa Central emigrados a Canadá, o de los habitantes de los Países Escandinavos); en cambio, cuando se dan actitudes desfavorables por parte del grupo dominante, estos programas bilingües son insuficientes (por ejemplo, lo que ocurre con los chicanos o con los francófonos). En este sentido, se podría decir que la sociedad de los países del tipo de EE.UU. no está preparada para recibir el producto de los programas de educación bilingüe, aunque sea una parte de esa misma sociedad la que los haya concebido y llevado a cabo.

En un intento de exponer lo más gráficamente posible la inter-relación de todos estos factores, Bernard Spolsky y sus colaboradores (56) utilizan un sistema de exágonos para poder visualizar todos los factores relevantes en una única estructura y sugerir algunas posibles interconexiones. El modelo toma la forma de tres exágonos, correspondiendo cada uno a un nivel distinto; cada lado de los exágonos representa un conjunto de factores que afecta o es afectado por el programa bilingüe en una situación particular. Naturalmente, no todos los factores tienen la misma importancia en un caso concreto, pero se trata de hacer la aplicación del modelo lo más universal posible. El que no existan líneas divisorias dentro de las figuras quiere indicar el hecho de que los diversos factores se superponen e interactúan entre sí. En el centro de la figura están colocados los factores educativos, no porque se piense que tienen la mayor importancia (de hecho, una de las finalidades del modelo es demostrar la relativa insignificancia de estos factores, tanto en la decisión a tomar sobre el establecimiento o no del programa educativo como en su evaluación) sino porque se está tratando de un problema educativo.

La fig. IV.1 se refiere a la representación del nivel situacional, es decir, representa la situación total de una comunidad antes de que se introduzca un programa bilingüe (la amplitud de la "comunidad" puede ir desde un grupo de personas hasta una nación).

FIGURA IV.1

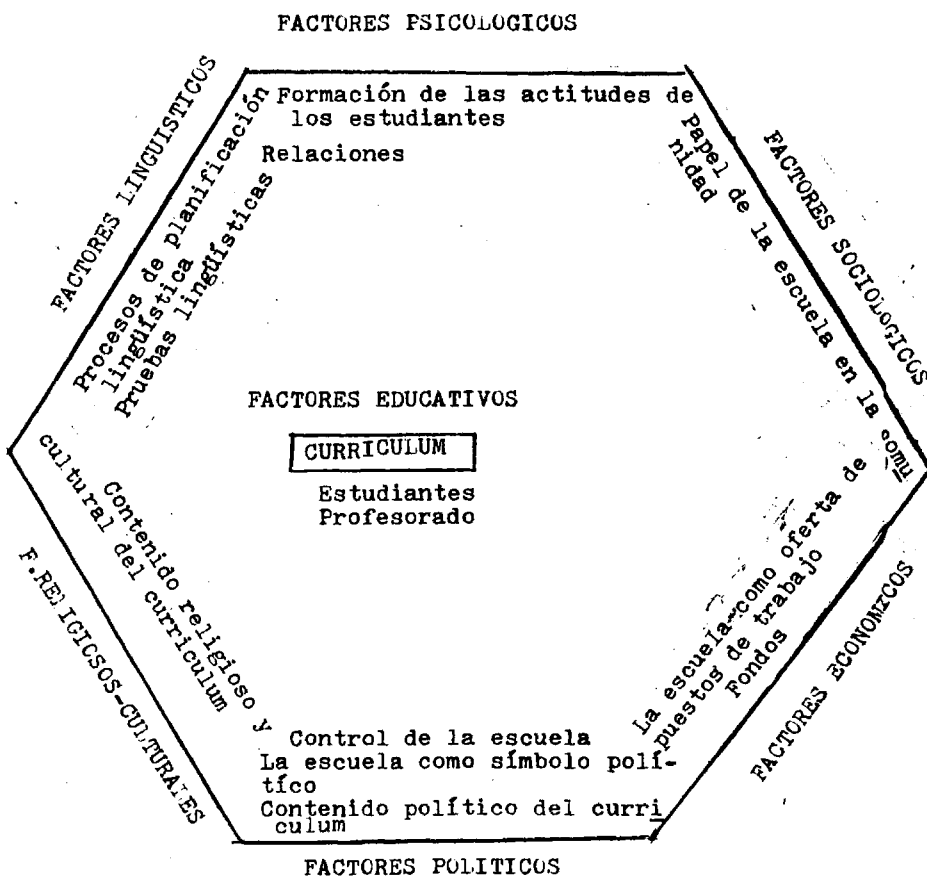
EL NIVEL SITUACIONAL



La figura IV, 2 representa el nivel operativo; esto es, incluye aquellos factores que están, en mayor o menor medida, bajo el control de las personas que llevan a cabo el programa de educación bilingüe o que pueden estar directamente influenciadas por él. El factor principal en este caso es, naturalmente, el uso de dos idiomas como medio de instrucción y su distribución dentro del programa escolar. Incluso esta decisión que, a primera vista, podría parecer puramente educativa, está sujeta a la influencia de otros factores (por ejemplo, el prestigio de las respectivas comunidades a las que pertenecen cada una de las lenguas, o la inexistencia de material escolar en una de ellas, etc.). En general, este nivel se propone recoger los factores implicados en la interacción de la escuela con el mundo externo cuando se intenta la introducción de un programa bilingüe. Es crucial, por lo tanto, conocer quienes son los que toman las decisiones educativas y las estructuras sobre las que actúan porque ésto modifica la naturaleza del intercambio entre la escuela y la comunidad.

FIGURA IV.2

EL NIVEL OPERATIVO

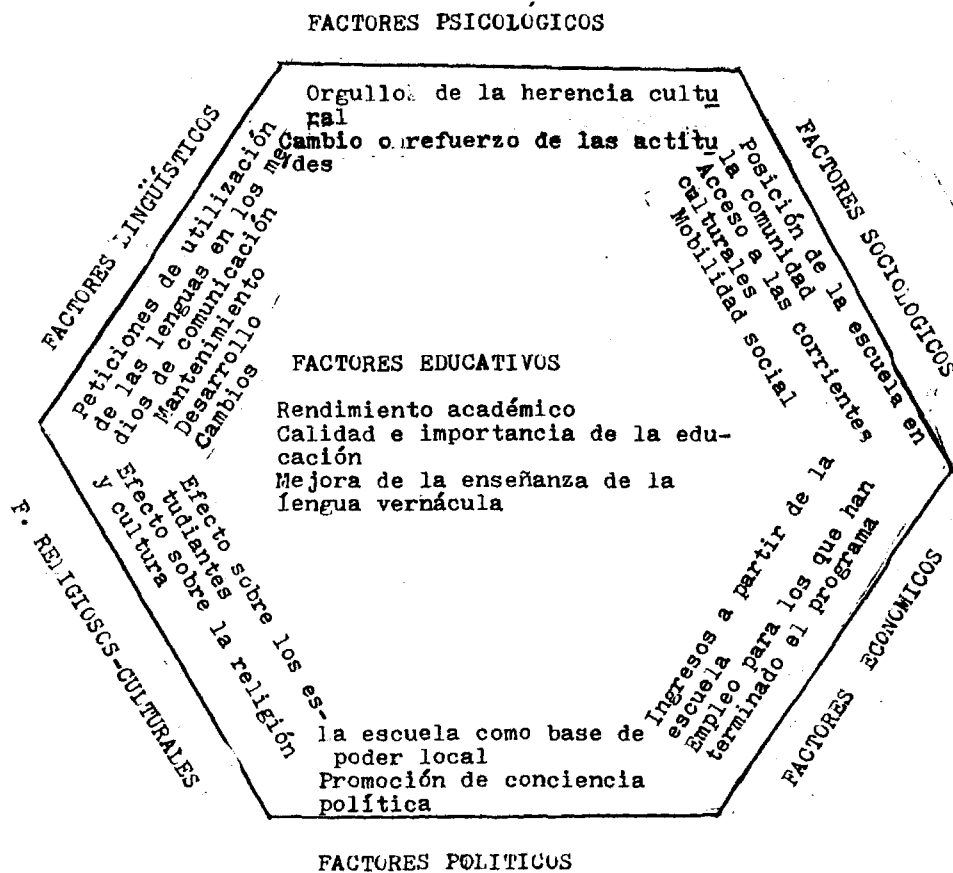


La figura IV .3 representa los efectos de un programa bilingüe, que se producen en los participantes individuales y en la comunidad en general. En este nivel se incluyen tanto las metas explícitas de los creadores del programa como las consecuencias inesperadas de su aplicación. Es importante que estos resultados inesperados se integren en la situación total, porque, de lo contrario, se corre el riesgo de que no sean reconocidas o sean mal interpretadas. Spolsky y sus colaboradores ponen como ejemplo la situación, tan corriente, de que los planificadores del programa hayan considerado como meta principal un aumento en el rendimiento escolar de los niños, medido por los tests de inteligencia standarizados, pero que no encuentren tales resultados. Pueden interpretarlo en términos de falta de educabilidad o de deficiencia natural de los sujetos, o bien, de falta de eficacia de la educación bilingüe. Sin embargo, es posible que la causa principal sea la existencia de fuertes actitudes contrarias al programa entre los padres, actitudes que, en los niños, se traducen en resistencia pasiva al apredizaje.

Los autores piensan que el modelo puede usarse a distintos niveles. El primero de ellos sería un nivel exploratorio, en el cual se utiliza para explorar las relaciones potenciales entre sus diversos elementos. Un segundo nivel, sería el descriptivo, en el que se intenta usar el modelo para explicar una determinada política educativa como consecuencia de situaciones específicas

FIGURA IV.3

EL NIVEL DE LOS RESULTADOS



y de las metas que se intentan conseguir. Otro nivel podría ser el predictivo, en el cual se emplearía para predecir el efecto de diversas partes del sistema sobre una en concreto. Naturalmente, a ese nivel es necesario formalizar el modelo y cuantificar las variables.

En el Apéndice 3 se especifican los factores que solo están insinuados en los modelos gráficos, por razones evidentes de espacio y claridad expositiva. En cualquier caso, para ampliar la información sobre este tema puede consultarse, sobre todo, el artículo citado en la bibliografía (56).

5.-NUEVAS DIRECCIONES DE INVESTIGACION:

EL ENFOQUE BASADO EN LOS ESTILOS COGNOSCITIVOS

Se ha preferido utilizar un apartado nuevo para recoger lo referente a los estilos cognoscitivos en relación con el bilingüismo ya que, en realidad, este enfoque especial de la educación bilingüe podía haberse incluido tanto en el apartado correspondiente a la descripción de los programas de educación como en el correspondiente a su evaluación y los factores a tener en cuenta para ello. En efecto, el tomar en consideración los estilos cognoscitivos de los alumnos debería llevar, si no a la creación de un nuevo programa de educación totalmente distinto de los vistos hasta ahora, sí, por lo menos, a modificaciones sustanciales de los mismos en su aplicación concreta. De la misma forma, el

conocimiento de los mapas cognoscitivos de los alumnos y la consiguiente adaptación o no de los programas educativos a ellos es un factor importante a tener en cuenta a la hora de evaluar los resultados de esos programas. Esta doble posibilidad de inclusión y la importancia del tema en sí mismo, han motivado el dedicarle un apartado entero.

5.1.- Qué son los estilos cognoscitivos

Se entiende por estilo cognoscitivo de un sujeto o un grupo de sujetos, su modalidad característica de funcionamiento mental; es decir, su manera típica y específica de organizar y procesar la información y la experiencia a la que tiene acceso. Normalmente, los estilos cognoscitivos se conceptualizan como actitudes estables, preferencias o estrategias habituales que determinan el modo típico que tiene una persona de percibir, recordar, pensar y resolver problemas; su influencia se extiende a casi todas las actividades humanas que implican cognición incluyendo el funcionamiento social e interpersonal. Autores como S. Messick (57) consideran importante establecer una distinción clara entre los estilos cognoscitivos y las aptitudes; éstas últimas se refieren al contenido del conocimiento, es decir, responden esencialmente a la pregunta "¿Qué?"; qué tipo de información está siendo procesado, mediante qué operación y en qué forma. Por el contrario, cuando hablamos de estilos cognoscitivos, nos planteamos la pregunta

"¿Cómo?", es decir, la forma en que se produce la conducta. Por otra parte, el concepto de aptitud pone el acento en el nivel de realización, mientras que el de estilo cognoscitivo implica, sobre todo, "modo de operación", subrayando, fundamentalmente, los procesos.

5.2.- Un estilo cognoscitivo típico:
dependencia-independencia de campo.

El estilo cognoscitivo más estudiado hasta la fecha es el de dependencia-independencia de campo, descubierto y desarrollado principalmente por Witkin y sus colaboradores. Vamos a dedicarle un poco de espacio en el presente trabajo porque puede ejemplificar qué relaciones existen entre las estrategias de aprendizaje y los estilos cognoscitivos, y, en consecuencia, cuales pueden ser las repercusiones educativas concretas del estudio de estos últimos.

En un primer momento, la dependencia-independencia de campo se reducía exclusivamente al campo perceptivo, e incluso, era llamada mucho más modestamente, "estilo perceptivo", aunque desde el principio se intenta relacionar con el funcionamiento intelectual, llegando a la conclusión de que, en general, las personas dependientes de campo (es decir, aquéllas cuya percepción está muy influida por la organización total del campo, cuyas partes se consideran fundidas) tienden a resolver peor cierta clase de problemas que requieren aislar un

elemento esencial del contexto en el que se presenta y usarlo en contextos diferentes. Esto parece confirmarse por el tipo de correlaciones halladas entre las puntuaciones en los tests que miden dependencia-independencia de campo (fundamentalmente, "Figuras ocultas", "Marco y varilla" y "Habitación inclinada") y las puntuaciones entre distintos subtests del WAIS y del WISC; correlaciones que sugieren que las personas independientes de campo tienden a ser marcadamente superiores en ciertos subtests del WAIS y del WISC que saturan en un factor denominado "factor analítico", pero no tienen por qué serlo en los demás.

A partir de estas relaciones encontradas entre el estilo perceptivo "dependencia-independencia de campo" y el funcionamiento intelectual, empiezan a proliferar estudios que intentan generalizar ese primitivo estilo a otras áreas de la personalidad, tanto en sus aspectos cognoscitivos como en sus aspectos afectivo-dinámicos. Incluso se intenta cambiar la denominación (global-analítico) para marcar esa evolución a partir de un primitivo enfoque perceptivo; sin embargo, lo cierto es que se sigue utilizando más frecuentemente la primitiva denominación de dependencia-independencia de campo, admitiéndose tácitamente la ampliación y generalización de su significado a otras áreas distintas de la perceptiva.

Si se hace una revisión de la literatura reciente, como la llevada a cabo por D.R. Goodenough (58), pueden establecerse ciertas conclusiones sobre la influencia

de la dependencia-independencia de campo, como estilo cognoscitivo, y las estrategias de aprendizaje; en otras palabras, cuál es la influencia del estilo cognoscitivo propio del sujeto sobre el proceso puesto en funcionamiento por éste para lograr llevar a cabo una tarea de aprendizaje o de solución de problemas. Las conclusiones generales son las siguientes:

1.- Las personas dependientes de campo tienden a utilizar enfoques "de espectador" en el aprendizaje, mientras que las independientes de campo utilizan más enfoques "participativos".

2.- Los IC (independientes de campo) recuerdan significativamente más que los DC (dependientes de campo) bajo condiciones de motivación intrínseca; los segundos responden mejor a las recompensas y castigos externos, esto es, dependen más del entorno.

3.--Los DC parecen atender más las indicaciones de otras personas, o sea, usan más la información que les proporcionan otras personas en situaciones ambiguas si esta información puede ayudar a eliminar la ambigüedad. Los IC funcionan de forma más independiente de los demás en tales situaciones. No hay diferencia en la respuesta a los referentes sociales externos cuando la situación está bien estructurada o no hay razones para creer que los demás pueden proporcionar información para resolver la ambigüedad. Esto no quiere decir que los DC sean emocionalmente dependientes o que buscan apro-

bación o atención de los demás.

4.- Cuando se trata de problemas que necesitan, para su solución, el planteamiento de hipótesis a fin de lograr la adquisición de conceptos, se producen diferencias entre estos dos tipos de sujetos: las hipótesis de los DC están basadas, sobre todo, en los datos disponibles más evidentes, mientras que los IC juegan más con los datos posibles, que no sean evidentes. Estas tendencias favorecen a uno u otro tipo de sujetos según sea la clase de tarea concreta; en efecto, la utilización primordial de los datos más visibles pueden entorpecer el hallazgo de los conceptos si estos datos son irrelevantes para la definición del concepto, y al revés. Es decir, en resumen, bajo determinadas condiciones, ciertos conceptos pueden ser aprendidos más fácilmente por los DC que por los IC, y a la inversa

El estilo cognoscitivo dependencia-independencia de campo es uno entre los varios que han sido ya identificados por los investigadores. Son evidentes las consecuencias de la existencia de estas distintas formas de enfocar la asimilación de la información para los métodos de enseñanza.

5.3 Diferencias intergrupales en estilos cognoscitivos

Para el tema concreto que estamos tratando, la educación bilingüe, la importancia de los estilos cog-

nositivos crece si se toma en cuenta que éstos no solo producen diferencias interindividuales, sino también intergrupales. Hay varios estudios (porejemplo, 59 y 60) que demuestran que el funcionamiento cognoscitivo varía en los sujetos de acuerdo con la clase social y el grupo étnico al que pertenecen. W.H. Holtzman y H.A. Witkin han encontrado cierta evidencia de que las prácticas de socialización de los niños características de determinadas culturas tienden a propiciar el desarrollo de unos determinados estilos cognoscitivos; como consecuencia, los individuos que pertenecen a determinadas sociedades, tienden, como grupo, a poseer unos estilos concretos, pero, como sucede con toda diferencia de grupos, son peligrosas las generalizaciones excesivas a nivel de individuo; además, los grupos culturales o étnicos son mucho menos homogéneos que otros grupos, y nunca se pueden olvidar factores tales como el estatus socioeconómico, la estructura familiar, la localización geográfica, etc.

Hay que tener en cuenta, además, otro hecho, y es que, como han sugerido Witkin y Berry (61), los estilos cognoscitivos de un grupo determinado se ven influidos por los condicionamientos sociales y culturales de ese grupo, lo que hace suponer que puedan modificarse cuando se produce un proceso de contacto cultural y cambio social; de hecho, hay algunos resultados experimentales (62) que demuestran que los estilos cognoscitivos cambian como resultado de la aculturización.

5.4.- los estilos cognoscitivos de los profesores

Es lógico pensar que la posesión de determinados estilos cognoscitivos no se restrinja solo a los sujetos que aprenden, sino también a los que enseñan, y que ésto influya en su forma de enseñar y en los alumnos. Incluso hay datos procedentes de los estudios de Witkin y sus colaboradores que parecen demostrar que los estudiantes y profesores que tienen estilos cognoscitivos similares, se describen mutuamente en una forma mucho más positiva que los que no comparten esta característica. Esto plantea la interesante cuestión de si en la mayoría de los casos puede o no hablarse de las dñtes pedagógicas de un profesor en general, o más bien deberían referirse éstas a unos estudiantes con determinadas características; es decir, parece posible que un mismo profesor pueda ser eficaz para unos estudiantes concretos e ineficaz para otros. De la misma forma, unos determinados estudiantes pueden ser apropiados para un profesor, pero no para otro.

En realidad, la tarea de la enseñanza no recae solo sobre los profesores de la escuela, sino que se ha iniciado ya de alguna manera en la familia, y dentro de ésta, tradicionalmente recae con mayor intensidad en la madre, si es ésta la que pasa la mayor parte del tiempo con el niño. No es de extrañar, por lo tanto, que también se haya tenido en cuenta la posibilidad de existencia de estilos cognoscitivos en la enseñanza materna. En realidad,

la importancia de este hecho se centra más en la existencia de un estilo común a un determinado grupo cultural o clase social, que en los estilos maternos individuales. Para la escuela debería ser importante no romper el estilo de enseñanza que el niño trae de su familia, porque esto contribuye a que la institución escolar no suponga un trauma y sea, por el contrario, una continuación de la familia. Es evidente que donde este hecho toma una significación extrema es en una educación multicultural, que suele ser el caso en el que se encuentran los bilingües. Por ejemplo, se podrían citar los resultados de una serie de estudios dirigidos por Luis Laosa (63) sobre las diferencias entre dos grupos étnicos, uno de estadounidenses de origen mejicano, y el otro de estadounidenses de origen anglosajón, y, a su vez, las diferencias según el estatus socioeconómico. Estos estudios demuestran la existencia de dos diferencias importantes en el estilo educativo de los dos grupos étnicos: los de origen mejicano usaban un mayor número de interacciones no verbales entre la madre y el hijo; el de origen anglosajón, además de usar más interacciones de tipo verbal, empleaba más las preguntas como estrategia educativa. Pero, de cualquier forma, las diferencias según el status socio-económico dentro de cada uno de los dos grupos étnicos fueron superiores e implicaron un mayor número de tipos diferentes de categorías de conducta que las diferencias entre los dos grupos étnicos.

5.5.- Los estilos cognoscitivos y la escuela.

Todo lo expuesto anteriormente está en contradicción con el hecho de que la escuela suele actuar sobre la base de un solo estilo cognoscitivo, a pesar de que una gran cantidad de los niños que asisten a ella tengan otro diferente, lo que se pone de manifiesto especialmente cuando se utilizan programas de educación bilingüe, que, en muchos casos, están dirigidos a grupos étnicos distintos de los del grupo mayoritario o dominante que lleva a cabo o propone el programa educativo.

Pero el que la escuela, y especialmente la escuela bilingüe, tome en consideración, por fin, la existencia de distintos estilos cognoscitivos entre los alumnos que asisten a ella, no quiere decir que su labor se limite a la mera adaptación de sus programas a los estilos ya existentes. Ya hemos visto que es bastante probable la existencia de estilos distintos como característica diferencial entre las culturas; por otra parte, la educación bilingüe es también, en la mayoría de los casos, bicultural. Por lo tanto, una de las metas de la escuela bilingüe puede ser el capacitar al individuo para cambiar la estrategia, según sea la más adecuada a la cultura a la cual se adscriba en un determinado momento, es decir, cuando utilice el idioma de esa cultura, lo cual puede ayudar a conseguir personas adaptables a situaciones diversas sin generar conflictos interpersonales o intrapsíquicos.

5.6.- Los estilos cognoscitivos en la historia del estudio del bilingüismo

Durante mucho tiempo, este enfoque específico del que hemos tratado hasta ahora ha sido olvidado por los estudiosos del bilingüismo, que estaban más preocupados por evaluar el rendimiento de los bilingües en los tests de inteligencia que en plantearse interrogantes sobre sus procesos de pensamiento. En realidad, es relativamente reciente el interés por los procesos cognoscitivos; como decía Vera John, en 1970 (64), es un signo de los tiempos el que, en ese año, dos participantes a una reunión donde se trataban temas lingüísticos, hubieran escogido, cada uno por su lado, temas relacionados con el bilingüismo y los procesos de pensamiento.

Es posible que esta nueva forma de ver las cosas tenga, aún hoy, poca influencia en la marcha cotidiana de la escuela y, especialmente, de la escuela bilingüe, pero lo que sí es cierto es que, por lo menos en parte, el interés por los procesos de pensamiento del bilingüe ha nacido como posible alternativa al enfoque puramente psicométrico del fenómeno bilingüe. Ya hemos visto en una parte anterior de este trabajo, cómo ya en el Congreso sobre la descripción y medida del bilingüismo celebrado en Moncton en 1967, hubo discrepancias, unas más razonadas que otras, evidentemente, respecto al "afán de medir" por parte de algunos especialistas en bilingüismo que, por otra parte, reconocían que sus herramientas

no estaban suficientemente adecuadas a las características especiales de los sujetos. En cierto modo, los trabajos de Peal y Lambert (1962) y Balkan (1970), confirmando los resultados de los primeros, y cualquier otro estudio que encuentre diferentes patrones aptitudinales para los bilingües, y una mayor flexibilidad cognoscitiva, han servido y servirán de base para seguir por el camino de los estilos cognoscitivos, puesto que han demostrado empíricamente que, como grupo, los bilingües necesitan técnicas educativas que, al adaptarse a sus especiales características aptitudinales, sean diferentes de las aplicadas a los monolingües, sin olvidar, por supuesto, las diferencias intragrupales que se dan, tanto entre los primeros como entre los segundos.

Antes de continuar, es necesario aclarar que la aplicación de los principios derivados de un enfoque cognoscitivo no debe hacerse indiscriminadamente a todos los aspectos del aprendizaje de una lengua; es decir, los diferentes aspectos de la adquisición de una lengua deben regirse por diferentes principios de la teoría del aprendizaje o del conocimiento. Piénsese, por ejemplo, en las diferencias entre la adquisición de la articulación y la de la sintaxis, que requieren principios distintos, o las conclusiones, basadas en un estudio experimental, de Cazden (que cita V. John en el artículo antes consignado), quien propone que la adquisición del vocabulario debe basarse en la instrucción directa, mientras que el perfeccionamiento de las estruc-

turas sintácticas se consigue mediante la exposición del niño a la audición de oraciones correctas.

5.7.- Principios educativos básicos sobre los que se asienta la utilización de los estilos cognoscitivos

Como es lógico, la utilización de los estilos cognoscitivos como instrumento de la educación bilingüe se inscribe dentro de unos determinados principios generales sobre la educación. Brevemente, éstos son los siguientes:

1.- la educación es un proceso de búsqueda de significado. El término de "estilo cognoscitivo educativo" hace referencia a la forma específica y consistente en la que el sujeto llega a captar el significado de las cosas, ya sea mediante una escolaridad formal con la ayuda de otras personas, o informalmente mediante la autodirección de sus capacidades. En este contexto, la educación bilingüe y bicultural es el esfuerzo hecho en la escuela para ayudar a los estudiantes, que llegan a ella con diversas características lingüísticas y culturales, en su búsqueda de significado.

2.- El pensamiento es distinto del lenguaje. La filosofía que está detrás de este principio se puede concretar, para los fines actuales de este apartado, diciendo que la persona llega a adquirir la significación de las cosas no solamente mediante palabras y números,

sino también mediante otros acontecimientos significativos que, en realidad, son símbolos no lingüísticos. En el lenguaje utilizado para la construcción de los mapas de estilos cognoscitivos educativos, se utiliza la terminología de "Símbolos teóricos" para referirse a las palabras y los números, y "Símbolos cualitativos" para los que no son lingüísticos. (Ver Apéndice 4.)

3.- Un ser humano es una criatura social con la capacidad específica de poder descubrir significaciones a partir de su entorno y sus experiencias personales mediante la creación y el uso de símbolos. En las primeras etapas de la vida, el contacto con el mundo se realiza mediante los sentidos, es decir, mediante símbolos cualitativos; su capacidad de manejar símbolos teóricos se desarrolla con la adquisición del lenguaje; a partir de ese momento, es capaz de escribir, leer, oír y hablar sobre los acontecimientos cualitativos experimentados. En los últimos años se han realizado una serie de investigaciones sobre las diversas formas en que los niños bilingües son capaces de crear y usar símbolos. (65)

4.- El ser humano no se contenta solo con las satisfacciones biológicas, sino que busca la significación. Este principio es imprescindible para evitar el considerar al niño como un organismo pasivo, meramente receptivo y, en cambio, considera al bilingüe como una persona que continuamente está intentando extraer significaciones de dos culturas distintas.

5.8.-Principios del análisis de los estilos
cognoscitivos educativos

Baecher (66) propone los siguientes niveles iniciales que hay que resolver para poder determinar o analizar los estilos cognoscitivos educativos de los estudiantes bilingües:

- 1.- Cómo el bilingüe percibe su entorno
- 2.- Qué símbolos prefiere
- 3.- A qué tipo pertenece el estudiante bilingüe cuando percibe la información: al lector o al auditivo.
- 4.- En qué medida es capaz de entender conceptos y "sentirse cómodo" en su lengua materna
- 5.- En qué medida está influido el sujeto en sus juicios por sus compañeros, por su familia o por él mismo
- 6.- Si tiende a razonar según categorías, como el matemático, según contrastes, como el artista, o según relaciones, como el científico social

La utilidad, en un caso concreto, de estos principios enunciados depende, en gran medida, de la competencia y sensibilidad de la persona que los use. Cualquier profesor familiarizado con las técnicas de descripciones de la conducta puede utilizar mapas cognoscitivos para visualizar las características de los bilingües. De cualquier forma, Baecher pone algunos ejemplos que pueden aclarar la forma de utilizarlos. Puede consultarse un resumen de sus indicaciones en el Apéndice 4.

5.9.- Estilos cognoscitivos diferenciales de los bilingües

Una de las características de los bilingües que está empezando a ser tradicional a partir del estudio de Peal y Lambert (1962) es la de una mayor flexibilidad cognoscitiva. Anisfeld (67), dos años después, vuelve a analizar los datos originales de esta investigación, emparejando a los grupos según su CI y comparándolos con los de otros estudios sobre bilingües que incluían diversas clases de tests. Los resultados demostraban la superioridad de los bilingües en cierto tipo de subtests de inteligencia que requerían "manipulación simbólica" o "flexibilidad mental". A propósito de esto, la autora establece una clara distinción entre este tipo de tests y los que miden "flexibilidad creativa", puesto que estos últimos piden al sujeto, específicamente, que produzca varias ideas o tipos de respuesta. Anisfeld, y posteriormente Torrance (68), lanzan la hipótesis, probada en el caso del último autor, de que los bilingües no tienen por qué ser superiores en este tipo de tests; es más, Torrance comprueba que son, de hecho, inferiores tanto en "fluidez ideativa" (número de ideas producidas) como en "flexibilidad creativa" (número de ideas diferentes producidas); según el autor, esto se debe a los efectos de la interferencia asociativa entre las palabras de los dos idiomas sobre la fluidez asociativa y el recuerdo.

Es decir, según esto, podría afirmarse que, cuando las instrucciones no indican a los sujetos que tienen que ser flexibles, los bilingües tienden a utilizar un enfoque más flexible, pero cuando explícitamente se pide flexibilidad en una prueba determinada, las diferencias entre monolingües y bilingües respecto a flexibilidad, desaparecen. En realidad, si así ocurre no puede considerarse que exista una diferencia aptitudinal básica, sino más bien un set o una característica de respuesta especial por parte de los bilingües.

En el estudio de Balkan de 1970, este autor encuentra también superioridad de los bilingües en lo que él denomina "plasticidad verbal" y "plasticidad perceptiva". La primera está medida por un test que consiste en que el sujeto ha de señalar en un texto las palabras que se escriben de la misma manera que otras, pero que son de distinta clase gramatical. La segunda está medida por un test análogo al de las "Figuras ocultas" de Gottschaldt. En realidad, en ninguna de estas pruebas se le pedía explícitamente al sujeto que pusiera en juego su flexibilidad, por lo que estos resultados no contradicen la hipótesis de Anisfeld.

Hay otros estilos cognoscitivos que parecen ser característicos de los bilingües. Por ejemplo, en los últimos años, Sandra Ben-Zeev ha realizado una serie de completos estudios sobre distintos tipos de muestras bilingües (69) en los que variaban, tanto los idiomas utiliza-

dos por los niños, como su prestigio social o la clase social a la que pertenecían. Los resultados han sido comunes a todos los grupos, aunque las diferencias se atenúan cuando los grupos pertenecían a las clases más desfavorecidas (por ejemplo: niños de origen latino-americano, pertenecientes a grupos de la clase baja urbana, frente a niños de origen judío de la clase media). En cualquier caso, los bilingües se caracterizaban, respecto a los monolingües, por utilizar estrategias perceptivas distintas y procedimientos más elaborados en ciertas tareas verbales. Estas estrategias son, fundamentalmente, dos: mayor atención a la estructura, y facilidad para la reorganización. La autora utilizó niños de edades comprendidas entre 5 y 9 años, y una completa relación de tests verbales y no verbales, con lo que pudo demostrar que estas estrategias diferenciales se aplican tanto al material verbal como al no verbal, y que se dan a pesar de las deficiencias en el uso del vocabulario y la sintaxis de los bilingües en comparación con su grupo equivalente de monolingües. Como conclusión general, Ben-Zeev apunta la de que el esfuerzo que realizan los niños al convertirse en personas bilingües se traduce en su mayor capacidad para utilizar estructuras sistemáticas, incluso en los bilingües que se desarrollan en circunstancias desfavorables.

¿Qué entiende Ben-Zeev por "atención a la estructura" y "facilidad para la reorganización"? Veamos los tests en que se demuestran estas características:

1.- Atención a la estructura

Test de clasificación y reclasificación.

El bilingüe se fija en la estructura aún cuando no sea necesario. No son superiores en la reclasificación, pero sus explicaciones de por qué han clasificado así los objetos, son más consistentes con su actuación real, lo que también demuestra la conciencia de la estructura. Asimismo, los bilingües hacen menos errores de tipo global.

Test de la historia. Los bilingües mencionan más a menudo un detalle necesario que integra dos partes de una historia. Interpretando los resultados de un análisis factorial aplicado a los datos, parece que los resultados en este test indican atención a los detalles importantes de las situaciones sociales que son necesarios para establecer comunicación. Del mismo modo, los bilingües, en general, utilizan los detalles en secuencia, sin hacer juicios injustificados.

Completar dibujos (WISC). Los bilingües son significativamente mejores en este test. Ello parece deberse a una búsqueda mayor de los detalles del dibujo que se presenta al niño.

Substitución de símbolos. Los bilingües hacen menos errores de tipo global.

Transposición de matriz. Las diferencias no son significativas en algunos estudios, pero, en todos,

los bilingües más jóvenes suelen ser más capaces de aislar la única dimensión mediante la cual, diferentes configuraciones de la matriz que varían en varios atributos, siguen siendo "las mismas".

Asociaciones. Los bilingües hacen más asociaciones relacionadas con la estructura conceptual (semántica)

2.- Facilidad para la reorganización

Transformaciones verbales. Los bilingües hacen mayores esfuerzos para lograr una reorganización auditiva de la frase transformada.

Clasificación y reclasificación. Los bilingües son más receptivos con respecto a las "insinuaciones" de naturaleza perceptiva que se les proporcionaba cuando su respuesta era incorrecta. Se aprovechaban de esas insinuaciones usándolas como indicaciones para una reestructuración correcta.

Test de la historia. Una de las medidas que podían hacerse con las respuestas a este test se refiere al "egocentrismo". Los bilingües se mostraban menos egocéntricos, pero la interpretación de estos resultados, como de otros, puede hacerse tanto en el sentido de la existencia de una mayor flexibilidad a la hora de reaccionar a un feedback cognoscitivo como en el sentido de una mayor sensibilidad social ante una crítica implícita. El nivel de egocentrismo está relacionado con la

capacidad de reorganización, puesto que implica la capacidad de ver una situación desde más de un punto de vista.

Hasta el momento, éstas son las únicas investigaciones centradas específicamente en los estilos cognoscitivos propios de los sujetos bilingües, y, por lo tanto, no hay más resultados que nos induzcan a establecer otros estilos diferentes. Es de esperar que, de aquí en adelante, y puesto que ésta promete ser una línea de investigación fructífera, haya cada vez más estudios concretos sobre los estilos cognoscitivos de los bilingües.

N O T A S

- (1) JOHN, Vera : "Cognitive development in the bilingual child". Monographs series on Language and Linguistics, 1970, 23, pg. 65
- (2) HANSEN-BEDE, L.W. : "A child's creation of a second language". Working Papers on Bilingualism, 1975, 6, 103-126
- (3) ERVIN-TRIPP, S.M. : "Is second language learning like the first?" TESOL Quarterly, 1977, 8, 111-127
- (4) COHEN, A.D. : "The case for Partial or Total immersion Education", pg. 68, en SIMOES : "The bilingual child". Academic Press, New York, 1976
- (5) WAGNER-GOUGH, J.D. : "Comparative studies in second language learning". Tesis doctoral sin publicar. University of California, 1975. Citado en COHEN (1976), op. cit.
- (6) BOYD, P.A. : "The development of grammar categories in Spanish by Anglo children learning a second language". TESOL Quarterly, 1975, 9, 125-135
- (7) Por ejemplo, los siguientes:

DOCKRELL, W.B. y BROUSSEAU, J.F. : "The correlates of second language learning by young children". Alberta Journal of Educational Research, 1976, 13, 295-298

DUNKEL, H.B. : "Second language Learning". Ginn, Boston, 1948

GARDNER, R. y LAMBERT, W.E. : "Attitudes and Motivation in Second language Learning". Newbury House, Rowley, Mass, 1972.

(8) GENESEE, F. : "The role of intelligence in second language learning". Language Learning, 1977 ? , 26,2,267-280

(9) CARROLL, J.B. : "The study of language". Harvard University Press, Cambridge, 1959

(10) GARDNER, R.C. y LAMBERT, W.E. : "Motivational variables in second language acquisition". Canadian Journal of Psychology, 1959, 13 (4) , 266-272

LAMBERT, W.E.; HODGSON, R.C.; GARDNER, R.C. y FILLENBAUM, S. : "Evaluational reactions to spoken languages". Journal of abnormal and social psychology, 1960, 1, 44-51

(11) GARDNER, R.C. y LAMBERT, W.E. : "Attitudes and motivation in second language learning". Newbury House, Rowley, Mass, 1972

(12) GATBONTON, E. : "Systematic variations in second language speech. A sociolinguistic study". Ph.D. Dissertation (sin publicar). McGill University, 1975. Citado por Genesee, F. y Holobow, N. en "Students' reactions to variations in second language competence". Instructional Services Department of the Protestant School Board of Great Montreal. Novembre, 1977.

(13) GENESEE y HOLOBOW, N. : "Students' reactions to variations in second language competence". Instructional Services

Department of the Protestant School Board of Great
Montreal. Noviembre, 1977

(14) ERVIN-TRIPP, S.M. : "Structure and process in language acquisition". Monograph Series on Languages and Linguistics, 1970, 23, 313-344.

(15) IMEDADZE, N.V. : "On the psychological nature of child speech formation under condition of exposure to two languages". International Journal of Psychology, 1967, 2, 129-132

LEOPOLD, W. : "Speech development of a bilingual child". North-Western University Press, 1939-1949

(16) Además de los citados en la ~~libro~~ anterior, pueden consultarse :

CARROW, E. : "Comprehension of English and Spanish by preschool Mexican-American Children". Modern Language Journal, 1971, 55, 279-307

KESSLER, C. : "The acquisition of syntax in bilingual children". Georgetown University Press, Washington D.C., 1971.

(17) Cfr. por ejemplo, RUKE-DRAVINA (1967) y LEOPOLD (1956) citados por FRANCESTATO, Giuseppe, "El lenguaje infantil". Ed. Península, Barcelona, 1971 (traducción del italiano, 1ª ed. 1970)

(18) FRANCESTATO (1971) : op. cit. pg. 204-205

(19) Cfr. MC LAUGHLIN, B. : "Second-language learning in children". Psychological Bulletin, 1977, V. 84, nº 3, 438-459

ANDERSON, T. : "Foreign languages in the elementary school" University of Texas Press, 1969

ECHEVARRIA, M.S. : "On need research in second-languages learning in the light of contemporary developments in linguistic theory". International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 1974, 12, 69-77

HALLE, M. : "Phonology is a generative grammar". WORD . 1962, 18, 54-72

KING, R.D. : "Historical linguistics and generative grammar" Prentice-Hall, New York, 1969

SAPORTA, S. : "Applied linguistics and generative grammar", en Valdman (ed.) "Trends in language teaching" MacGraw-Hill, New York, 1966

WILKINS, D.A. : "Second-language learning and teaching" Arnold, London, 1974.

(20) COOPER, R.L. : "What do we learn when we learn a language". TESOL Quarterly, 1970, 4, 312-318.

DULAY, M.C. y BURT, M.K. : "Goofing: An indication of children's second language learning strategies". Language learning , 1972, 22, 235-252.

ERVIN-TRIPP, S.M. : "Some strategies for the first two years". en T.E. MOORE (ed.) : "Cognitive development and the acquisition of language". Academic Press, New York, 1973.

MACNAMARA, J. : "Nurseries, streets and classrooms". Modern Language Journal, 1973, 57, 250-254.

- (21) TITONE, R. : "Psicolingüística aplicada". Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1976, pg. 121 (traducción del italiano, 1ª ed. s.f.)
- (22) SHARP, Derrick : "Language in bilingual communities". Edward Arnold, London, 1973.
- (23) Cfr., para una visión panorámica, por ejemplo,
TITONE, Renzo: "Bilingüismo y educación", Fontanella, Barcelona, 1976, pgs. 87-90
- (24) PENFIELD, W. y ROBERTS, L. : "Speech and brain mechanisms". Princenton N.J. Princenton University Press
- (25) Cfr. TITONE, op. cit. pg. 109
- (26) LENNEBERG, Eric H. : "Biological foundation of language". Wiley, Nueva York, 1967 (existe traducción castellana. Ed. Alianza, Madrid)
- (27) GLESS, P. : "Experimental neurology". Clarendon Press, Oxford, 1961.
- (28) Cfr. : McLAUGHLIN, Barry: "Second-language learning in children". Psychological Bulletin, 1977, 83, nº 3, 438-459.
- (29) Cfr. por ejemplo:

DEGLIN, Valdim D. : "Funciones de los dos hemisferios cerebrales y tipología basada en ellas". Ponencia presentada en la Reunión Internacional sobre problemas éticos derivados de los progresos recientes de la biolo-

gía. Varna (Bulgaria), 1975. Publicado en "El Correo de la Unesco", Enero, 1976.

(30) ROSANSKY, E.J. : "The critical period for the acquisition of language: Some cognitive development considerations". Working Papers on Bilingualism, 1975, 6, 92-102.

(31) LEWIS, E.G. : "Linguistics and second-language pedagogy: A theoretical study". The Hague, Países Bajos, Mouton, 1974. Citado en McLAUGHLIN, op.cit.

(32) THURSTONE, L. : "The differential growth of mental abilities". Chapel Hill, N.C. : University of North Carolina Press, 1955.

(33) McLAUGHLIN, op. cit. (1977), cita los siguientes:

GRINDER, R.E.; OTOMO, A. y TOYOTA, W.: "Comparison between second, third and fourth grade children in the audio lingual learning of Japanese as a second language". Research report, University of Hawaii, 1961.

ERVIN-TRIPP, S.M.: "Is second language learning like the first?". TESOL Quarterly (1974), 8, 111-127.

POLITZER, R.C. y WEISS, L.: "Development aspects of auditory discrimination, echo response and recall". Modern language Journal, (1969), 53, 76-85.

Otros autores que encuentran superioridad de los niños mayores pueden ser:

SAVILLE-TROIKE, M. "Bilingual children: A resource document" Papers in Applied Linguistics, Bilingual

Education Series; 2 . Center for Applied Linguistic, 1973.

SNOW, C.E.: "Semantic primary in first and second language acquisition". Institute for General Linguistic, University of Amsterdam, 1975.

(34) ANDERSON, I.: "Bilingual education and early childhood". Hispania (1974), 57, 77-78.

(35) Para un resumen de esas conclusiones puede verse, TITONE, R. op.cit. (1976) pgs. 93-95.

(36) KRASEN, S.D. y SELIGER, H.W.: "The essential contribution of formal instruction in adult second language learning". TESOL Quarterly, 1975, 9, 127-183.

(37) ANDERSON, T.: "Foreign language in the elementary school: A struggle against mediocrity". Austin, Texas University of Texas Press, 1969.

(38) COHEN, Andrew y SWAIN, Merrill: "Bilingual education: The "Immersion" Model in the North American Context". TESOL Quarterly (19-76) V.10, nº 1, 45-53.

(39) COHEN, Andrew: "The case for partial or total immersion education". En SIMOES, Antonio, Jr.: "The bilingual child". Academic Press, New York, 1976.

(40) TITONE, Renzo: "Bilingüismo y educación". Editorial Fontanella, 1976, pgs. 163-361.

(41) STERN, H.H.: "Foreign languages in primary education". Oxford. Univ. Press, London 1967.

(42) STERN, H.H. : "Languages and the young school child", Oxford, University Press, London, 1969.

(43) Recoge también los que se desarrollan en Canadá y EE.UU. pero en fechas anteriores a las aquí citadas.

Para una mayor información sobre la educación bilingüe en esos dos países, puede consultarse el libro editado por Antonio Simões, Jr. : "The bilingual child", Academic Press, New York, 1976, sobre todo, la Parte II.

(44) LAMBERT, W.E. y TUCKER, G.R. : "Bilingual education for children: The St. Lambert experiment", Rowley, Mass; Newbury House, 1972.

LAMBERT, W.E.; TUCKER, C.R. y D'ANGLEJAN, A.: "Cognitive and attitudinal consequences of bilingual schooling: The St. Lambert project through grade five". Journal of Educational Psychology, 1973, 65, 141-159

BRUCK, M.; LAMBERT, W.E. y TUCKER, G.R.: "Bilingual schooling through the elementary grades: The St. Lambert project at grade seven". Language Learning, 1974, 24, 183-204

BRUCK, M.; LAMBERT, W.E. y TUCKER, G.R.: "Assessing functional bilingualism within a bilingual program: The St. Lambert project at grade eight". Unpublished manuscript, Psychology Department, McGill University, 1975.

(45) SWAIN, M.: "French immersion programs across Canada: Research findings". Canadian Modern Language Review, 1974, 31, 116-129.

(46) TUCKER, G.R.; LAMBERT, W.E. y D'ANDLEJAN: French Immersion Programs: A pilot investigation". Language Sciences, 1973, XXV, 19-26.

BRUCK, M.; JAKIMIR, J. y TUCKER, G.R.: "Are French Immersion Programs suitable for working-class children. A follow-up investigation" Child Language, 1975.

(47) COHEN, A.D.: "The Culver City Spanish immersion program: The first two years". Modern Language Journal, 1974, 58, 95-103.

LEBACH, S.M.: "A report on the Culver City Spanish immersion program in its third year: Its implication for language and subject matter acquisition, language, use, and attitudes". Unpublished Master's thesis, University of California at Los Angeles, 1974.

JASHNI, V.H.: "The effects of the Spanish immersion program on the kindergarten-primary students in the affective and cognitive domains". Unpublished Doctoral dissertation, Brigham Young University, PROVO, Utah, 1975.

(48) COHEN, A. y LAOSA, L.M.: "Second Language instruction: Some research considerations". Journal of Curriculum studies, 1976, V.8, nº 2, 149-165.

(49) Para una información más completa sobre los resultados producidos en diversas áreas por el programa y las reacciones de los implicados en él, ver: COHEN, Andrew y LEBACH, Susan M.: "A language experiment in California: Students, Teachers, Parents and Community reactions after three years". Working Papers in Teaching English as a Second Language, 1974, 8, 33-46.

(50) MACNAMARA, J., SVARC, J. y HORNER, S.: "Attending a primary school of the other language in Montreal". En SIMÕES, A. Jr.: "The bilingual child" Academic Press, New York, 1976.

(51) Se puede confrontar, como mero ejemplo, la obra de ALONSO MONTERO, en especial "Informe -dramático- sobre la lengua gallega", Ed. Akal, Madrid 1973, pg. 37-46, sobre todo.

(52) MESTRES, J.: "Problemas psicopedagógicos del bilingüismo", Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, Septiembre 1972, pg. 92.

(53) ARNAU, J.: "Ensayo experimental de educación bilingüe". Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona (Noviembre 1973) Documento A-28.

MESTRES, J.: "Los problemas psicopedagógicos planteados por el bilingüismo". Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, 1º informe (Diciembre, 1971), Documento A-15.

MESTRES, J.: "Problemas psicopedagógicos del bilingüismo". Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, 2º informe, (Septiembre, 1973), Documento A-21.

VARIOS: "Bilingüismo y educación en Cataluña". Ponencias y comunicaciones presentadas en el 1º Seminario sobre Educación bilingüe en Cataluña, Ed. Teide, Barcelona, 1975.

(54) COHEN, A. y LAOSA, L.M.: "Second language instruction. Some research considerations". Curriculum studies, 1976, 8, 2, 149-165

(55) TUCKER, R.: "Some observations concerning bilingualism and second-language teaching in developing countries and in North America". En HORNEY, P.A.: "Bilingualism, Psychological, social and educational implications". Academic Press, New York, 1977

(56) SPOLSKY, B., GREEN, J.B. y READ, J.: "A model for the description, analysis and perhaps evaluation of bilingual education". Navajo Reading Study Progress Report, nº 23. The University of New Mexico, February, 1974.

(57) MESSICK, S. (ed.): "Individuality in learning". San Francisco: Jossey-Bass, 1976

(58) GOODENOUGH, D.R.: "The role of individual differences in Field-Dependence as a factor in learning and memory". Psychological Bulletin, 83, nº 4, 1976, 675-94

(59) STODOLSKY, S. y LESSER, G.: "Learning patterns in the disadvantaged". Harvard Educational Review, 1967, 37, 546-593

(60) COHEN, R.A.: "Conceptual styles, cultural conflict, and nonverbal tests of intelligence". American Anthropologist, 1967, 71, 828-856

(61) WITKIN, H.A. y BERRY, J.M.: "Psychological differentiation in cross-cultural perspective". Journal of cross-cultural psychology, 1975, 6, nº 1, 4-37

(62) DERSHOWITZ, Z.: "Jewish subcultural patterns and psychological differentiation". International Journal of Psychology, 1971, 6, 223-31

(63) LAOSA, L.M.: "Socialization, Education and Continuity: The importance of the Sociocultural context". Young children, en prensa.

LAOSA, L.M.: "Maternal teaching strategies in Mexican-American families: Socioeconomics factors affecting intra-group variability in how mothers teach their children".

Ponencia presentada en el Encuentro anual de la American Educational Research Association, Nueva York, Abril, 1977

(64) JOHN, V.: "Cognitive development in the bilingual child". Monographs series on languages and linguistics, 1970, 23, 59-67.

(65) Richard E. BAECHER cita los siguientes:

BERNAL, E.M.Jr.: "Gifted Mexican children: An ethno-scientific perspective". California Journal of Educational Research, 1974, 25, 261-273

NINE-CURT, C.J.: "Non-verbal communication in Puerto Rico". Trabajo presentado en la Convención del TESOL. Denver, Colorado, Marzo, 1974

SUERIO-ROSS, C.: "Cultural characteristics in bilingual learners". System, 1974, 2, 39-48

(66) BAECHER, R.E.: "Bilingual children and Educational cognitive style analysis". En SIMÕES, A.Jr.: "The bilingual

child". Academic Press, New York, 1976

(67) ANISFELD, M.E.: "A comparison of the cognitive functioning of monolinguals and bilinguals". Doctoral dissertation McGill University, 1964

(68) TORRANCE, E.P.; WU, J.; GOWAN, J.C. y ALIOTTI, N.C.: "Creative functioning of monolingual and bilingual children in Singapore". Journal of Educational Psychology, 1970, 61, 72-75.

(69) BEN-ZEEV, S.: "The influence of bilingualism on cognitive development and cognitive strategy". Ph. Ds. dissertation. Universidad de Chicago, 1972.

: "The effect of Spanish-English bilingualism in children from less privileged neighborhoods on cognitive development and cognitive strategy". Research report to V.S. Department of Health, Education and Welfare, 1975

: "The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development". Child Development, 1977, 48

: "The effect of bilingualism in children from Spanish-English low economic neighborhoods on cognitive development and cognitive strategy". Bilingual Education Service Center, 1977

(70) BAECHER, R.: "An exploratory study to determine levels of educational development, reading levels, and the cognitive styles of Mexican American and Puerto Rican American students in Michigan". Tesis doct.s.p. Univers. de Michigan, 1973.

SEGUNDA PARTE

CAPITULO V

EL ESTUDIO EXPERIMENTAL

CAPITULO VEL ESTUDIO EXPERIMENTALPáginas

1.- <u>IDEAS Y ESTUDIOS EN LOS QUE SE BASA EL PRESENTE</u>	
<u>TRABAJO</u>	380
2.- <u>HIPOTESIS</u>	383
3.- <u>DISEÑO EXPERIMENTAL</u>	384
4.- <u>REALIZACION DE DOS ESTUDIOS PILOTO</u>	387
4.1.- <u>Estudio piloto de Madrid</u>	387
4.2.- <u>Estudio piloto de Galicia</u>	388
5.- <u>ELECCION DE LA MUESTRA</u>	389
6.- <u>ELECCION DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA</u>	398
6.1.- <u>Variables intelectuales</u>	400
6.2.- <u>Variables lingüísticas</u>	403
6.3.- <u>Variables socioeconómicas, familiares y</u>	
<u>culturales</u>	405
7.- <u>DESCRIPCION DE LAS NORMAS SEGUIDAS EN LAS DISTIN-</u>	
<u>TAS APLICACIONES</u>	406
8.- <u>UTILILACION DE LAS DIVERSAS PRUEBAS PARA CONSE-</u>	
<u>GUIR LAS CONDICIONES EXIGIDAS POR EL DISEÑO EXPERI-</u>	
<u>MENTAL</u>	408
9.- <u>DISEÑO ESTADISTICO</u>	411

	<u>Páginas</u>
10.- <u>LOS RESULTADOS Y SU INTERPRETACION</u>	412
11.- <u>CONCLUSIONES</u>	439
12.- <u>NUEVAS PERSPECTIVAS DE INVESTIGACION</u>	440
<u>TABLAS</u>	443
<u>PROTOCOLOS DE ALGUNOS DE LOS TESTS EMPLEADOS EN LA INVE-</u> <u>TIGACION</u>	480

CAPITULO V

EL ESTUDIO EXPERIMENTAL

Ha sido tradicional, primero en la historia de la Psicología, luego en la más reciente historia del bilingüismo, ocuparse antes del estudio de los componentes cognoscitivos de la personalidad que de los afectivos. Este trabajo ha seguido la misma pauta; puesto que en nuestro país no abundan, hasta ahora, los trabajos empíricos sobre el bilingüismo, a pesar de la existencia de una pluralidad lingüística evidente, parecía lógico empezar a desbrozar el camino investigando sobre los aspectos cognoscitivos de los bilingües. Hay, para ello, además, una razón de peso: existen por lo menos dos estudios clave (PEAL y LAMBERT, 1962, y BALKAN, 1970) que intentan una visión de conjunto sobre las características de la inteligencia y determinadas aptitudes de los

bilingües, lo que no sucede con otros aspectos más afectivo-dinámicos de la personalidad, donde los trabajos y los resultados muestran un carácter más desordenado y menos elaborado. Parecía interesante, por lo tanto, intentar comprobar si esas características aptitudinales que, según los autores de los trabajos citados, poseen tanto los bilingües canadienses como los suizos y de las que hablaremos a continuación, se repetían en los nuestros. Tanto si la respuesta era afirmativa como si era negativa, el dato se prestaría a interesantes deducciones que podrían ayudar a esclarecer el panorama de nuestro bilingüismo.

1.- Ideas y estudios en los que se basa el presente trabajo

La idea fundamental surgida de esos dos trabajos principales consistía, en esencia, en basar las diferencias entre bilingües y monolingües en una forma distinta de organización de las variables de personalidad, lo que enlaza directamente con la tendencia más moderna dentro de los estudios diferenciales con distintos grupos humanos (quizás los más representativos sean los definidos por las variables de edad y de sexo, pero se ha producido en general en cualquier comparación de grupos); en la mayoría de los casos, no interesa ya tanto una comparación cuantitativa en tales o cuales variables sino comprobar si hay o no diferencias en la forma de organizarse esas variables según se trate de uno u otro grupo humano. Debido a ello resultaba atractivo basarse en el planteamiento general de esos trabajos para intentar comprobar si se manifestaba una es-

estructura de personalidad distinta (centrándose, en este caso, en las variables cognoscitivas) en el tipo de bilingües utilizados en el presente trabajo.

A continuación se recogen los datos fundamentales de las dos investigaciones que han servido de base a mi propio estudio. Ambas han sido ya comentadas (Cfr. el apartado titulado "Bilingüismo y aptitudes intelectuales") y algunos de los resultados serán comentados con detalle más adelante, por lo que ahora se citarán en líneas generales. El primero de los trabajos (PEAL y LAMBERT, 1962), se realizó con 174 sujetos (canadienses) de 10 años de edad escogidos entre los niños que asistían a seis escuelas primarias de lengua francesa de Montreal y pertenecientes a la clase media. Los sujetos se dividieron en dos grupos, uno experimental formado por 89 niños que habían mostrado tener un bilingüismo equilibrado, según las medidas usadas, y un grupo de control, con un claro predominio lingüístico del francés.

Los niños fueron sometidos a una serie de tests verbales y no verbales y a medidas de actitud respecto a las comunidades de lengua francesa e inglesa de Montreal.

Los resultados, según son expuestos por los propios autores, fueron los siguientes: los bilingües resultaron claramente superiores en la mayoría de

las pruebas, tanto verbales como no verbales, sobre todo en los tests que requerían flexibilidad simbólica, tenían actitudes más favorables hacia la comunidad inglesa; asimismo, los resultados del Análisis Factorial, según los autores, mostraron que los bilingües tenían mayor número de capacidades distintas en las que apoyar la realización de los tests; es decir, que los bilingües tenían factores más independientes definidos por variables intelectuales que los monolingües.

Los autores dan interpretaciones alternativas al hecho de que los bilingües puntúen más alto en todas las medidas que los monolingües, pero para las diferencias en la estructura intelectual ofrecen la única explicación de que los bilingües han desarrollado a una edad temprana capacidades y conocimientos prácticos más diversificados a través de sus experiencias y su aprendizaje en una segunda lengua.

El estudio de BALKAN (1970) arranca del de PEAL y LAMBERT, y propone como hipótesis principal la de que un bilingüe equilibrado, puesto que constantemente está ejercitando su capacidad de pasar de una lengua a otra, debería mostrar mayor "plasticidad intelectual" que un monolingüe que sea comparable a él.

Los sujetos eran niños seleccionados entre los alumnos suizos y de otras nacionalidades, procedentes de cuatro escuelas privadas de Suiza. El nivel socio-

económico era muy alto. La edad variaba entre 11 y 16 años. Con ellos se formaron 65 parejas de sujetos, iguales en el mayor número de características posible, y diferentes en cuanto al bilingüismo. Lo mismo que en el estudio anterior, se emplearon rigurosamente una serie de medidas para valorar el bilingüismo equilibrado del sujeto.

Los resultados, según el autor, fueron los siguientes: Se comprobó una marcada superioridad en lo que el autor denomina plasticidad verbal y en plasticidad perceptiva en los bilingües, incluso en los peor dotados intelectualmente. Había una significativa diferencia de los perfiles aptitudinales de los bilingües y de los monolingües; en el caso de los primeros, la plasticidad es un factor básico.

Volveremos a hablar de los resultados de ambos estudios, y de su interpretación, más adelante.

2.- Hipótesis

El propósito general de este trabajo es el de investigar la relación existente entre el tipo de bilingüismo específico de una zona de nuestro país y la estructura aptitudinal.

Hipótesis primera: A igual nivel intelectual, los bilingües (con las características concretas de los utilizados en este estudio) tendrán una estructura apti

tudinal distinta a la de los monolingües. Estas diferencias en la estructura intelectual no se limitarán a un único momento evolutivo, sino que se dan por lo menos en la población escolar comprendida entre los 9 y los 15 años.

Hipótesis segunda: En la estructura aptitudinal de estos bilingües la flexibilidad será un factor (o, en su caso, varios) más importante que en la de los monolingües.

3.- Diseño experimental

Para intentar comprobar esas hipótesis debíamos utilizar un grupo experimental y otro de control (o, en su caso, varios) perteneciendo el primero a alguna zona bilingüe de España (es manifiesta la imposibilidad práctica para una sola persona de abarcar todas según se comentaba ya en la Introducción de este trabajo) y el segundo, a una o varias zonas monolingües lo más parecidas posible a la primera. Puesto que también se deseaba comprobar si esas supuestas diferencias en el perfil aptitudinal abarcaban unos ciertos años y no era solo una característica momentánea, era necesario recoger, al menos, dos edades (utilizando el método transversal, puesto que abundan las dificultades del longitudinal, sin duda más apropiado para este segundo objetivo). Dos momentos importantes de la escolaridad son el curso 4º final del primer ciclo, y el 8º, final de la escolaridad obligatoria.

Debido a la formulación de la primera hipótesis, era necesario igualar lo más posible al grupo de bilingües con el de monolingües, empezando por la inteligencia general, puesto que si existiera una diferencia en capacidad intelectual general, no podríamos estar seguros de que las posibles diferencias encontradas en la estructura aptitudinal se debieran a la variable "bilingüismo" y no a la variable "inteligencia". Era necesario, pues, asegurarse de que la distribución de la inteligencia era, aproximadamente, igual en los dos grupos, puesto que la utilización del método de emparejamiento de sujetos hubiera complicado excesivamente el trabajo, dado el número total de la muestra. Lo mismo que se hacía respecto a la inteligencia era necesario hacerlo respecto a otras variables:

-entorno geográfico, histórico, económico (ver la justificación en la elección de las muestras, unos párrafos más abajo).

- nivel socioeconómico y cultural. La igualdad de las dos muestras estaba garantizada por el hecho de que ambas se hallaban constituidas por niños que asistían a Agrupaciones Escolares nacionales de zonas rurales similares. No obstante, para tener plena seguridad, se pasaba a los sujetos un cuestionario socioeconómico, adaptado a las características de cada zona.

- dominio de la lengua común, el castellano.

Para evitar que el distinto conocimiento del castellano por parte de los bilingües y los monolingües interfiriera en los resultados, la versión castellana de la prueba de comprensión lingüística fué pasada al grupo de monolingües de forma similar a como se hacía con los bilingües.

Es decir, en resumen, el diseño experimental consistía en: la utilización de un grupo experimental formado por sujetos bilingües, subdividido en dos grupos de 4º y 8º nivel de E.G.B., respectivamente, y un grupo de control de sujetos monolingües, subdividido, de igual manera, en dos grupos pertenecientes a 4º y 8º nivel de E.G.B.. Se pretendía igualar al máximo a estos dos grupos en el mayor número posible de variables (inteligencia general, entorno geográfico, histórico y económico, nivel socioeconómico y cultural, dominio de la lengua común) para comprobar cómo influía el único hecho diferenciador, el bilingüismo, sobre la estructura de las aptitudes, y si estas hipotéticas diferencias en el perfil aptitudinal se prolongaban o no durante un determinado número de años de la infancia.

Por último, el bilingüismo se define operativamente al considerar dentro de esta categoría a los sujetos cuyo índice de equilibrio (diferencia entre sus puntuaciones en la prueba de comprensión lingüística en castellano y en gallego) estuviese comprendido entre ± 4

(con una puntuación máxima en cada prueba, de 7). Una puntuación positiva significaba, en este caso, predominio del castellano, y una puntuación negativa, predominio del gallego; cuanto más próxima a 0 estuviese la puntuación, más probabilidad habría de que el sujeto fuese un bilingüe equilibrado. Este índice de equilibrio lingüístico era completado por los datos proporcionados por el cuestionario de antecedentes lingüísticos, utilizando tanto la parte de autoevaluación como la de evaluación de los maestros.

4.- Realización de dos estudios piloto

Antes de iniciar el estudio propiamente dicho, se realizaron dos estudios piloto, uno en Madrid, y el otro en las dos zonas gallegas elegidas.

4.1.- Estudio piloto de Madrid

Se llevó a cabo con 20 niñas de 4º nivel de E.G.B. y 33 de 8º de E.G.B. del Colegio Nacional "Joaquín Costa". La finalidad principal era poner a prueba los instrumentos elegidos en niños de la misma edad que los sujetos que iban a formar parte de la muestra; se les pasaron todas las pruebas (y ello sirvió, por ejemplo, para modificar las hojas de respuesta del TEA-1 y TEA-2 puesto que, sobre todo las del primer nivel, demostraron su falta de adecuación en sujetos de tan corta edad), pero el interés estaba centrado, fundamentalmente, en las pruebas que habían sido construidas espe-

cialmente para su aplicación en este trabajo o que habían sido poco usadas todavía. Así, la prueba de Comprensión auditiva (solo en castellano, evidentemente) fué cuidadosamente valorada y se estudió la frecuencia en la elección de respuestas incorrectas (se trata de una prueba de elección múltiple) para validar la pertinencia o no de las diversas alternativas de respuesta; el Test de Figuras Ocultas no estaba ni siquiera traducido y, por lo tanto, no se tenían noticias de que se hubiera aplicado nunca a una muestra española y con instrucciones en español, por lo que era imprescindible aplicarlo antes del estudio definitivo para detectar posibles fallos; algo parecido sucedía con el TGC y con el test de "Posibles usos"; adaptados, a partir de tests clásicos de creatividad, por Julio Fernández, Eduardo Caravantes y por mí misma y que hasta entonces no habían sido aplicados de forma masiva.

4.2.- Estudio piloto en Galicia

A pesar de los resultados positivos que produjo el anterior estudio piloto, se hacía cada vez más evidente la necesidad de realizar otro con población rural gallega, puesto que determinadas pruebas que se iban a pasar, (por ejemplo, comprensión auditiva en gallego, cuestionario de antecedentes socioeconómicos, cuestionario de bilingüismo) no podían ser aplicados en la muestra de Madrid. Además, existía la necesidad de asegurarse de que los tests pensados para la aplicación eran adecuados a niños rurales gallegos. Debido a ello, se realizó el se-

segundo estudio piloto, recogiendo las enseñanzas del primero, en el Colegio de Mazaricos-La Picota y en el de Cangas de Morrazo a niños que cursaban el 4º nivel de E.G.B. en el curso escolar 1975-76, es decir, que, con toda seguridad, no formarían parte de la muestra en el año académico 1977-78, que fué cuando se realizó la aplicación definitiva. Las consecuencias de este estudio piloto fueron positivas; demostraron, en general, la posibilidad de aplicación de los tests que habían sido seleccionados, e incluso de sus tiempos (se había pensado, en un principio, aumentar los cinco minutos concedidos tradicionalmente para realizar el test de Factor Espacial del PMA, pero se demostró que era inútil) y permitieron hacer pequeñas correcciones que adecuaban mejor los instrumentos a las características de la muestra.

5.- Elección de la muestra

La muestra está formada por dos grupos experimentales constituidos por niños escolarizados gallegos de zona rural, de 4º y 8º de E.G.B. y por dos grupos de control formados por niños escolarizados de una zona de León y otra de Asturias, también de 4º y 8º niveles de E.G.B. Veamos las razones por las que se han elegido estas muestras; en primer lugar, los grupos experimentales:

Zona gallega .- El bilingüismo gallego tiene unas características específicas (situación social clara; popularmente, la utilización del gallego está identificado con la pertenencia a la clase social más baja y a la zona

rural; el parecido entre gallego y castellano es notable, etc.) que hacían de Galicia un lugar apropiado, si es que había que elegir una entre las zonas bilingües, como en efecto, se hizo. Pero, para ser sincera, el factor más importante para la elección de Galicia consistió en mi conocimiento de personas (fundamentalmente lingüistas) vinculadas a la Universidad de Santiago de Compostela, y al Instituto de la Lengua Gallega, que llevaban varios años trabajando sobre cuestiones relacionadas con el bilingüismo y que fueron de gran ayuda a la hora de la elección de las zonas de aplicación más idóneas, así como en la creación de pruebas en gallego, como veremos más tarde.

. zona gallega rural. Una vez decidida la elección de Galicia era inevitable escoger una zona rural puesto que, en líneas generales, en las zonas urbanas predomina el castellano, sobre todo en las generaciones más jóvenes, aún teniendo en cuenta el reciente movimiento reivindicativo que preconiza el uso del gallego. Se escogieron dos zonas para intentar diversificar las características y recoger, dentro de lo posible, la variedad de Galicia. Una era una zona agrícola, típicamente gallega, de minifundios y de aldeas dispersas: Mazaricos-La Picota. La otra era una zona marinera, con un inicio de industrialización derivado de la industria conservera del pescado y con algo de turismo, fundamentalmente interior: Cangas de Morrazo. Más adelante se hace una descripción sociológica más detallada.

. población infantil. La elección de niños para la muestra venía condicionada por dos factores. De una parte, los sujetos con los que habían trabajado tanto PEAL y LAMBERT como BALKAN eran niños y, por otro lado, si se quería una muestra gallega rural bilingüe que no estuviese sesgada, era imposible elegir adultos, puesto que su conocimiento del castellano dejaría mucho que desear, en general. La elección de las edades concretas está justificada unos párrafos más arriba.

Respecto a los grupos de control, solo es necesario justificar la elección de la zona concreta, puesto que las demás características venían dadas por las de la muestra gallega.

. zona de Asturias. Era imprescindible buscar lugares que se pareciesen lo más posible en todos los aspectos (geográficos, históricos, socioeconómicos) a las zonas gallegas elegidas, exceptuando la utilización de dos idiomas. Como parangón de la zona marinera, Asturias parecía lo más indicado, sorteando el problema del bable. Consultado D. Angel Viñuela García, Subdelegado del Instituto Nacional de Estadística en Gijón y gran conocedor práctico de Asturias, tuvo la amabilidad de interesarse profundamente en el problema e indicar un abanico de posibilidades, entre las que se escogieron finalmente Llanes y Ribadesella.

. zona de León. En Asturias era difícil encontrar lugar interior de parecidas características al ga-

llegó por la configuración orográfica de la región que convierte, rápidamente, las zonas no litorales en montañosas y mineras. Respondía mucho mejor a las características buscadas León -el Bierzo- que geográficamente es una continuación de Galicia. El mayor problema planteado entonces era el evitar los lugares excesivamente galleguizados, que utilizaran dos lenguas. Para ello se recurrió a la colaboración de Don Bonifacio Rodríguez Díez, lingüista del Colegio Universitario de León, y de Don Daniel García Sánchez y Don José Luis González, profesores de Economía de la citada Institución. Ellos propusieron la localidad de Cabañas Raras que, a su entender, reunía las características necesarias.

Todos los niños de todas las muestras asistían a las Agrupaciones Escolares de sus respectivas zonas, en clases mixtas, con lo que se controlaba la clase social, el nivel económico, profesional y cultural, así como la variable sexo. puesto que, aproximadamente, había el mismo número de niños que de niñas.

La composición de las muestras queda resumida en el cuadro siguiente :

	Nivel escolar	Procedencia	N
Grupo experimental I	4º E.G.B.	Cangas de Morrazo (Pontevedra) Mazaricos-La Picota(Coruña)	75
Grupo experimental II	8º E.G.B.	Cangas de Morrazo Mazaricos-La Pico ta (Coruña)	57
Grupo de control I	4º E.G.B.	Llanes y Ribadesa lla(Oviedo) Cabañas Raras(León)	83
Grupo de control II	8º E.G.B.	Llanes y Ribadesa lla (Oviedo) Cabañas Raras (León)	85
			N=300

A continuación se incluye una breve descripción sociológica de cada uno de los Municipios donde se realizaron las aplicaciones.

El Municipio de Mazaricos-La Picota está situado en la provincia de La Coruña, a unos 100 Kms. de la capital. Se halla ubicado en una zona rural típicamente gallega.

Los niños de la Unidad Escolar llegan en autobuses desde los pequeños pueblos, aldeas e, incluso, caseríos

de los alrededores. Hasta hace poco tiempo existían varias escuelas diseminadas que se han unido en la de Mazaricos-La Picota. Debido a este agrupamiento escolar, la mayoría de los niños y del profesorado realiza sus comidas en la escuela.

Los niños hablan un castellano con mucho acento gallego y, generalmente, se entienden bien en gallego. Existen numerosos casos de retraso escolar y, en el mismo grado o nivel, conviven niños de un amplio abanico de edades, debido a este retraso. Esto hizo disminuir sensiblemente la muestra primitiva, al tener que eliminar sujetos de edades muy desfasadas.

El nivel económico general es bajo.

Como caso anecdótico pero que refleja también las características de la muestra, cabe destacar, sobre todo, la extrañeza, seguida de satisfacción, de que dieron muestras los niños cuando se les pasó la prueba de comprensión lingüística en gallego. Los más pequeños lanzaban risitas y se miraban los unos a los otros cuando se les decía que iban a oír una historia contada en gallego y, además, grabada en un magnetófono. Son también curiosas algunas de las respuestas al cuestionario de autoevaluación en bilingüismo y los comentarios que hacían en las líneas en blanco puestas para que expresaran su opinión. Muchos de ellos manifestaban que conocían mal el gallego y que les gustaría conocerlo mejor y aprender a leerlo y a escribirlo. Cuando los maestros

lo leyeron comentaron que, en general, no era cierto que los niños conocieran mal el gallego, pero que existía entre ellos cierto sentimiento de inferioridad lingüística que les hacía pensar así.

Cangas de Morrazo(Pontevedra). El Municipio de Cangas, en la provincia de Pontevedra, es una zona eminentemente marinera con industrias derivadas de la pesca. La capital del Municipio, Cangas, está situada frente a Vigo, separando las dos ciudades la ría de Vigo. En consecuencia, parte de la población acude diariamente a trabajar a este centro industrial.

La Escuela Nacional de San Roque, donde se realizó la prueba, es solo uno de los colegios que existen en Cangas. El nivel general, tanto cultural como económico, es más elevado que el del Municipio de Mazaricos; los niños hablan un mejor castellano, aunque siguen entendiéndose bien en gallego.

La Escuela edita un periódico hecho por los alumnos de los cursos superiores. En general, no hay tanta mezclanza de edades como en la Escuela de Mazaricos-La Picota.

A nivel anecdótico, puede destacarse la influencia de las actitudes de ciertos miembros del profesorado, (pro-galleguistas convencidos) sobre las respuestas al cuestionario, sobre todo entre los niños de 8º nivel. Había mayor abundancia de niños que preferían el gallego, y que deseaban aprender a leerlo y escribirlo. En el espacio dejado

en blanco para que ellos pudieran expresar sus opiniones, muchos hacían una breve síntesis de la situación relativa de los dos idiomas entre sí y las razones por las que el gallego estaba desvalorizado.

Cabañas Raras (León). El Municipio de Cabañas Raras está situado a pocos kilómetros de Ponferrada. Fué escogido porque presentaba la misma característica que la zona rural gallega: casas y caseríos muy dispersados, con un paisaje muy similar al gallego. Lo mismo que en el correspondiente municipio gallego, la escuela recogía los escolares de los pueblos cercanos, en un edificio de reciente construcción.

Los niños no conocían ni utilizaban más que el castellano, aunque el acento y algunas expresiones recordaban al gallego; pero nunca existían dos idiomas separados, es decir, no se producía bilingüismo.

Municipio de Ribadesella (Oviedo). Situado en la costa de la zona oriental de la provincia, a unos 83 Kms. de la capital. En los últimos años ha recibido una gran corriente de turismo interior. Se destaca su gran riqueza forestal, con la explotación de eucaliptos, pinos, robles y castaños. Cuenta con gran número de pequeñas industrias derivadas de la leche. Lingüísticamente, es la zona oriental la que menos conserva el bable; ciertamente, ni en Ribadesella ni en Mianes hubo problemas con el idioma; todos los niños hablan bien el castellano y no conocían el bable, ni se utilizaba en su entorno.

El Colegio de E.G.B. donde fueron aplicadas las pruebas, es el único existente en la capital del Municipio; absorbe niños de pueblos próximos, quienes utilizan los servicios de comedor del Colegio. La asistencia se ve disminuída en los días lluviosos.

Municipio de Llanes (Oviedo). Situado en la costa, a unos 100 kms. de la capital de la provincia y, prácticamente, a igual distancia de Santander(capital); la agricultura, dada la configuración geográfica de la mayor parte del Municipio, es reducida. La emigración que, inicialmente lo fué a los países hispanoamericanos (especialmente a Méjico), se ha orientado con posterioridad a las zonas industriales españolas y a Centroeuropa. En los últimos años, atrae una considerable corriente turística procedente, especialmente, de Francia, ya que cuenta con gran número de pequeñas playas muy acogedoras. En cuanto al lenguaje, generalmente se habla el castellano. Pero aún se conservan voces procedentes, en parte, del bable oriental, que se considera como interacción entre el bable de la zona central de la región, con el castellano.

Para comparar las características generales de los Municipios utilizados se emplearon datos provenientes de las Reseñas Estadísticas Provinciales facilitadas periódicamente por el Instituto Nacional de Estadística; y los principales apartados en los que se compararon los Municipios fueron los de Territorio, Demografía, Agricultura y Ganadería y Enseñanza.

6.- Elección de los instrumentos de medida.

Los instrumentos de medida a utilizar estuvieron condicionados por tres factores principales:

a) Las hipótesis formuladas (que se centran, sobre todo, en los aspectos cognoscitivos de la personalidad).

b) Las características de la muestra elegida (niños de 4º y 8º nivel de E.G.B. de la zona rural)

c) Los estudios en los que se basa el trabajo (PEAL y LAMBERT, -1962- y BALKAN -1970), que utilizaron una serie de instrumentos, algunos de los cuales era útil y posible volver a utilizar.

Antes de iniciar la relación de los instrumentos de medida utilizados, me parece conveniente hacer referencia a dos posibles deficiencias que podrían achacarse a esta parte del estudio. En primer lugar, podría plantearse el tema de lo adecuado de utilizar, salvo alguna excepción, una sola medida para cada aptitud, puesto que luego se aplica la técnica del análisis factorial, y parece que, de alguna manera, los factores estarían ya limitados y definidos de antemano. Hay una primera razón de orden práctico que ha aconsejado esta limitación a la hora de utilizar las pruebas: la edad de los niños de 4º nivel de E.G.B. (9-10 años) no permitía sobrecargar una aplicación que, de por sí, podría hacerse ya pesada para el niño, amén de que para algunas aptitudes (por ejemplo, la espacial) era

difícil encontrar medidas alternativas a la utilizada para las características de estos niños. Hay todavía otra razón: este estudio está planteado, en cierta medida, como réplica de los trabajos de PEAL y LAMBERT y de BALKAN, y estas autores, sobre todo el último, utilizan una sola medida para cada aptitud.

En segundo lugar, podría plantearse la cuestión de hasta qué punto no hubiera sido necesario utilizar las mismas medidas que los estudios en los que se basa mi trabajo, puesto que se pretende hacer una comparación de resultados y no estamos seguros de que distintos instrumentos que dicen medir lo mismo, lo hagan en realidad. En algunos casos, cuando ello ha sido posible, sí se ha utilizado el mismo instrumento (Raven, PMA-espacial, Figuras ocultas de Witkin); en el resto de las medidas no ha podido hacerse; primero, porque BALKAN, sin preocuparse por ello, utiliza tests distintos (la BASC) a los de PEAL y LAMBERT (PMA y Lavoie-Laurendeau) y, por lo tanto, se habría planteado la duda de cuál escoger entre las dos posibilidades; y, segundo, porque ni la BASC ni el test de Lavoie-Laurendeau están adaptados ni se pueden conseguir en España. La solución alternativa de comprobar las correlaciones entre las medidas realizadas por los tests utilizados por esos autores y las utilizadas por mí tampoco ha sido factible.

puesto que no se han podido hallar estudios sobre el tema.

La relación y breve descripción de las pruebas utilizadas, clasificadas según las variables que pretendían medirse, es la siguiente:

6.1. Variables intelectuales

6.1.1.- Inteligencia general, medida por el test de Matrices Progresivas, la revisión de 1947 (Series A, Ab, y B en color) para los escolares de 4º nivel de E.G.B y la de 1956 (PM-56) para los de 8º nivel. "Las Matrices Progresivas es una prueba que permite medir la capacidad de una persona en el momento que la realiza para comprender figuras sin significado viendo las relaciones que hay entre ellas, captar la estructura de estas figuras completando cada sistema de relaciones y, haciendo ésto, desarrollar un método sistemático de razonamiento". La prueba es especialmente adecuada para las características de la muestra, por no ser verbal y hacerse agradable a los niños, especialmente la coloreada.

6.1.2.- Aptitudes especiales

. Los factores verbal, de razonamiento y numérico fueron medidos por los tests TEA (Test de aptitudes escolares) de L.L. Thurstone; el nivel TEA-1 se aplicó a los niños de 4º nivel y el TEA-2 a los de 8º. Para describir la prueba es suficiente reproducir el cuadro existente en la página 8 del Manual.

Contenido y descripción de los niveles TEA-1 y TEA-2

Pruebas	<u>Elementos en cada nivel</u>		Descripción de los elementos
	TEA-1	TEA-2	
Dibujos	15	-	Identificación verbal en elementos de tipo pictórico
Palabra diferente	15	20	Razonamiento verbal
Vocabulario	20	30	Comprensión verbal de sinónimos
Razonamiento	27	-	Razonamiento con series de material pictórico
Series de números	-	15	Razonamiento sobre series numéricas
Series de letras	-	15	Razonamiento sobre series de letras
Cálculo	55	30	Comprensión de relaciones numéricas (El TEA-1 exige rapidez y precisión para comprobar el resultado de sumas sencillas)
TOTAL	132	110	Aptitudes fundamentales exigidas por las tareas escolares

.La memoria se midió mediante dos subtests del "Test de memoria" de A. Cordero: el de numérica y el de asociativa. En los dos casos se trata de la memoria inmediata; en el primer caso, de cifras, utilizando una prueba análoga a la de las Escalas de Inteligencia de Wechsler; en el segundo, se trata de presentar al sujeto diez parejas de palabras en tres ocasiones distintas (cambiando el orden) y pedirle que escriba cuáles eran las que iban asociadas a las que el examinador le dicta sucesivamente. Entre esas diez parejas hay algunas que guardan entre sí cierta analogía, que facilita su asociación, pero hay otras que no tienen ninguna relación.

. El factor de flexibilidad fué medido por tres tests. Siguiendo la idea de BALKAN, se intentaba medir la flexibilidad (o plasticidad) verbal y la perceptiva. Para la primera, se utilizó una adaptación del Test de Posibles usos (originariamente debido a J.P. GUILFORD), respetando, en parte, las palabras empleadas por WALLACH y KOGAN (en concreto: periódico, ladrillo, lapicero, corcho, caja de cartón, botón, llave y cuerda); para la flexibilidad perceptiva se utilizaron dos pruebas, para que sirvieran de complemento; una, el Test de Figuras ocultas de Witkin et al., de aplicación colectiva (Group Embedded Figures test), en edición experimental, puesto que fué traducido del inglés expresamente para esta investigación. La razón para usar este test es que BALKAN utilizó una prueba análoga, el test de - Gottschaldt, de donde, precisamente, deriva el de Witkin.

La otra prueba aplicada, el TGC (Test Gráfico de creatividad) fué diseñada por Julio Fernández tomando como base la creada por García Yagüe, que formaba parte de la batería AMD-73. Han sido modificadas : la presentación, parcialmente las instrucciones y, totalmente, la corrección. Tanto este último test como el de Posibles Usos pueden puntuarse siguiendo los criterios clásicos de las pruebas de creatividad, puesto que son de este tipo, pero para el presente trabajo solo se puntúan según el criterio de flexibilidad. Para comprender mejor la forma de calificar estas pruebas, puede decirse que se ha utilizado una definición operativa de flexibilidad basada en la capacidad del sujeto para establecer un mayor número de categorías distintas en las que clasificar la información que recibe.

6.2.-Variables lingüísticas

Estas variables se midieron de forma distinta según se tratase del grupo de control o del grupo experimental. En este último, (es decir, los grupos de bilingües) se utilizaron las siguientes pruebas.

..Prueba de comprensión auditiva en los dos idiomas. Con ella se pretendía conseguir un índice de equilibrio o de dominio entre los dos idiomas que conoce el sujeto bilingüe. Como puede verse repasando el capítulo correspondiente a la medida del bilingüismo del presente trabajo, este índice de equilibrio tiene tradición en la historia de la medida. Existen varias formas de llegar a él, pero, debido a las especiales circunstancias de nuestros bilingües (sobre todo los gallegos) las posibilidades de elección entre esos tipos distintos de pruebas se vieron muy mermadas. En efecto,

la inmensa mayoría de los niños gallegos no están alfabetizados en gallego, por lo que hubo que desechar cualquier tipo de pruebas que se basaran en la lectura o en la escritura. Del mismo modo, dado el número de la muestra, era imprescindible que la forma de aplicación fuera colectiva, lo que reducía aún más el campo de elección. En definitiva, hubo que decidirse por una prueba de comprensión auditiva en cada uno de los dos idiomas. A los sujetos se les presentaba la grabación (para evitar variaciones de persona y entonación) de un texto leído en castellano por una persona castellana, y en gallego por una persona gallega, seguido de siete preguntas, cada una de ellas con tres alternativas de respuesta. Cada alternativa iba precedida de un número de orden (1, 2 y 3) y el sujeto tenía que limitarse a escribir el número de la respuesta que él creyera correcta en cada una de las preguntas. Los textos en castellano fueron elegidos teniendo en cuenta la selección de lecturas de los libros de literatura de 4º y 8º niveles de E.G.B. de una editorial distinta a la que utilizaban los diversos colegios, y lo adecuado de las alternativas de respuesta fue revisado por Doña Pilar Gil, del Departamento de Evaluación de la Editorial Santillana. Los textos en gallego fueron seleccionados, a partir de autores gallegos modernos, con la colaboración de D. Guillermo Rojo, profesor agregado del Departamento de Filología Románica de la Universidad de Santiago de Compostela y miembro del Instituto de la Lengua Gallega, y D. José Toba, Profesor de Lingüística de la Universidad Laboral de la Coruña.

. Cuestionario de antecedentes lingüísticos, que tiene también una enorme tradición dentro de la historia de la medida del bilingüismo y que ha demostrado, a pe

sar de una cierta y tradicional vaguedad de formulación, (al fin y al cabo se basa en opiniones más o menos subjetivas), poseer una alta correlación con otros instrumentos clásicos de medida(cfr. el estudio de John MACNAMARA en el capítulo de la medida del bilingüismo, pág.110). Las preguntas de este cuestionario se dirigían a la utilización familiar de los dos idiomas y la auto-evaluación del sujeto en cada uno de ellos en la parte que tenía que ser contestada por el niño, y a la evaluación de los profesores del dominio que el sujeto poseía de las dos lenguas, en la parte que éste había de contestar. Se les pedía también que informasen de la existencia de clases de gallego o en gallego que se dieran a los niños.

En los grupos monolingües se aplicaba solamente la prueba de Comprensión auditiva en castellano, con el fin de asegurarse de que la comprensión del castellano era equivalente en el grupo experimental y en el grupo de control.

6.3.- Variables socioeconómicas, familiares y culturales.

Estos aspectos se midieron mediante un cuestionario que tenía que contestar el niño (aún con una vigilancia personalizada del examinador, sobre todo cuando se trataba de los más pequeños) y que era después repasado y completado por el maestro-tutor de

cada curso. El cuestionario incluía preguntas sobre la situación familiar de los sujetos (número de hermanos y sus edades, profesión del padre y de la madre, emigración entre sus familiares, etc.) sobre datos socioeconómicos (utilizando los indicadores más apropiados para cada zona, por ejemplo: tamaño de la vivienda, existencia de cuarto de baño, y con qué características, posesión de aparatos de televisión, etc.) y, sobre datos culturales de la familia (fundamentalmente, existencia y lectura de libros en la casa, lectura de periódicos, y lectura de cuentos y novelas por parte del propio sujeto). El maestro tenía un apartado propio donde corregir las preguntas que estuvieran mal contestadas, hacer sus propias observaciones y rellenar el expediente académico del sujeto.

En el Apéndice 1 se recogen las pruebas originales o bien las modificaciones realizadas en las tradicionales (por ejemplo, las hojas de respuesta del TEA-1 y del TEA-2).

7.- Descripción de las normas seguidas en las distintas aplicaciones

Como es lógico, en las aplicaciones se siguieron los principios básicos en estas circunstancias. Se iniciaba el contacto con el grupo de sujetos explicándoles para qué iba a servir aquello (aunque sin hacer referencia al bilingüismo para evitar influir sobre las respuestas a los cuestionarios en los sujetos

gallegos), procurando motivarles al máximo y demostrarles que lo que tenía importancia era su trabajo personal. La sesión se iniciaba siempre por el "Test de percepción de diferencias" (Caras) porque parecía el más apropiado, (a los niños les resulta agradable y fácil, con independencia de que después sean capaces de hacerlo con la rapidez necesaria). Posteriormente se variaba sistemáticamente el orden de los demás tests, para evitar posibles sesgos debidos a una ordenación determinada. El test de Comprensión Auditiva, que tiene dos partes (cada una de ellas en un idioma), era aplicado alternativamente, primero en castellano y luego en gallego, y al revés. Cuando se hacía la aplicación en gallego se procuraba no decir nada en castellano.

Se tuvo especial cuidado con la fatiga de los niños, sobre todo, con los de 4º nivel, de corta edad todavía, pero que, absortos en lo que estaban haciendo (al fin y al cabo era una actividad distinta de la de todos los días) jamás estaban dispuestos a confesarse cansados. Las relaciones entre los niños y los experimentadores, así como entre éstos y los maestros, fueron siempre excelentes; estos últimos se mostraron comprensivos cuando se les pedía que no intervinieran y que no vigilasen a los niños. Como comentario adicional, tengo que manifestar el deseo patente de todos ellos de contar con la labor de un psicólogo en el Centro; se daban cuenta perfectamente de los problemas de tipo psicológico de sus alumnos, y nos repetían cons-

tanamente la necesidad, entre otros servicios, de un gabinete psicológico en el Colegio.

8.- Utilización de las diversas pruebas para conseguir las condiciones exigidas por el diseño experimental

Cierto número de las pruebas utilizadas tenían como propósito (a veces, exclusivo) equiparar a los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en diversas características. Una de ellas, fundamental, era la inteligencia, puesto que debía intentarse por todos los medios que las posibles diferencias encontradas entre bilingües y monolingües se debieran únicamente a la variable "bilingüismo".

Para controlar la inteligencia se utilizaron las puntuaciones del Raven; no debía haber diferencias significativas entre las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones de ambos grupos. De hecho, no hizo falta seleccionar a los sujetos para lograrlo, puesto que los datos demostraron que, en cuanto a inteligencia general medida por el Raven, los dos grupos pertenecían a la misma población ($\bar{X}_b=43,14$ y $\sigma_b=8,42$; $\bar{X}_m=40,77$ y $\sigma_m=6,97$, respecto a los grupos de 8º de E.G.B.; $\bar{X}_b=22,40$ y $\sigma_b=5,75$; $\bar{X}_m=23,15$ y $\sigma_m=6,13$, respecto a los grupos de 4º nivel de E.G.B.).

Esta igualdad respecto a inteligencia viene confirmada por la falta de diferencias significativas en el otro test utilizado (TEA de Thurstone) que puede considerarse también medida de inteligencia. No existen diferencias significativas en ninguno de los subtests (Verbal, Razonamiento y cálculo), excepto en el factor R en el curso 8º, en el que se muestra una diferencia significativa (al nivel de confianza del 1%) a favor de los bilingües. (Cfr. Tablas antes citadas).

En cuanto al nivel socioeconómico y cultural, se utilizó para igualar a los sujetos de ambos grupos (además de la elección en sí de las muestras) sus respuestas y las de los maestros al Cuestionario socioeconómico. Se eliminó un número muy pequeño de sujetos, cuando sus respuestas demostraban que no pertenecían al medio económico-cultural mayoritario (algún hijo de abogado o de médico).

El cuestionario socioeconómico se utilizó también para controlar la variable sexo (igualando el número de sujetos que pertenecían a uno o a otro sexo) y la profesión del padre.

El aplicar la prueba de comprensión lingüística en castellano tanto a los monolingües como a los bilingües sirvió para asegurarse de que su conocimiento lingüístico del castellano (en cuanto podía ser medido por esta prueba) era similar en ambos grupos. Se eliminaron todos los sujetos que no alcanzaban una puntuación mínima de 4 puntos (sobre un total de 7), puesto que no interesaba solamente que en los grupos no existieran diferencias significativas entre las medias y las desviaciones típicas, sino también que hubiese un nivel mínimo de conocimiento del idioma.

El Cuestionario de Autoevaluación bilingüe sirvió, junto con el Índice de equilibrio bilingüe (obtenido mediante la puntuación de Comprensión lingüística en castellano y en gallego), para seleccionar la muestra de bilingües. El criterio de elección se basaba, en primer lugar, en el Índice de equilibrio (se escogió el límite ± 4), pero se completaba con las respuestas al Cuestionario, fundamentalmente por la contestación del maestro a las preguntas "¿Cuál es el conocimiento del gallego del niño?" y "¿Cuál es el conocimiento del castellano del niño?" (se eliminaba a los sujetos que, en opinión del maestro, demostrasen una gran discrepancia en el conocimiento del uno con respecto al otro); asimismo se

utilizaron las respuestas a las primeras preguntas, que ponían de manifiesto la situación idiomática familiar. Se eliminaban también los sujetos que demostraban una gran discrepancia entre sus propias contestaciones, las del maestro y su Índice de equilibrio bilingüe.

9.- Diseño estadístico

Se han utilizado tres tipos de análisis estadístico:

9.1.- Significación de algunos estadísticos y significación de diferencias entre ellos. Principalmente se han hallado la significación de diferencias entre medias en las distintas medidas entre los grupos monolingües y bilingües y la significación de las correlaciones entre las medidas utilizadas.

9.2.- Análisis factorial (1) para poder comparar la estructura aptitudinal de ambos grupos. Se realizaron dos análisis para cada uno de los grupos bilingües (4º y 8º) según se incluyeran 14 variables (número total), o 12 variables (suprimidas las puntuaciones en Comprensión lingüística en gallego y el Índice de equilibrio bilingüe); para los grupos de

(1) Por el método de los componentes principales, rotación oblicua (DQUART)

monolingües solo se utilizó un análisis factorial. Esto se hizo con la finalidad de comprobar el número de factores que aparecían cuando se igualaba totalmente el número de variables en el grupo de bilingües y en el de monolingües (12 variables)

9.3.- Análisis discriminante, como complemento de los anteriores, para comprobar cuáles eran las variables que definían más acertadamente a cada uno de los grupos y lo adecuado o inadecuado de la adscripción de cada uno de los sujetos a un grupo (monolingües o bilingües).

10.- Los resultados y su interpretación

Veamos cuáles han sido los principales resultados encontrados, aunque no estén directamente relacionados con las hipótesis planteadas.

Utilizando el análisis de estadísticos que se ha mencionado en el apartado anterior, los principales hallazgos han sido los siguientes:

10.1.- Existe diferencia significativa

($p < .05$ en Flexibilidad Verbal (medida por el Test de los Usos) en el curso 4º, a favor de los monolingües .. (Cfr. Tabla V.3). Este resultado no contradice directamente la segunda hipótesis de trabajo formulada (puesto que se decía que se esperaba que la estructura factorial de los bilingües estaría más apoyada que la de los monolingües en un factor de flexibilidad, pero no se decía que los bilingües puntuarían más en los tests que midieran flexibilidad), pero sí parece que no está en una línea lógica con lo que se desprende de la hipótesis. Este resultado podría explicarse apelando a la idea de ANISFELD (Cf. Capítulo III, apartado 3 de este mismo trabajo) de que los bilingües acuden a la flexibilidad cognoscitiva cuando no se les dice, explícitamente, en las instrucciones de la prueba, que lo hagan; pero si las instrucciones que se dan a los sujetos favorecen la utilización de la flexibilidad, desaparece la ventaja de los sujetos bilingües, quienes, incluso, pueden alcanzar puntuaciones inferiores a las de los monolingües en flexibilidad. De hecho, las instrucciones utilizadas en el Test de los Usos apelaban, más o menos directamente, al cambio de categoría, puesto que se le pedía al niño que encontrara usos diferentes para un mismo objeto.

Es posible también que haya que hacer re-

ferencia al hecho de que se trata de una medida verbal, lo que puede marcar diferencias entre los grupos de monolingües y bilingües, en el sentido de que estos últimos se manejen peor cuando tengan que utilizar el lenguaje como instrumento de trabajo. Es decir, es posible que no se hayan manifestado diferencias en el factor verbal del TEA ni en el dominio del castellano (medido por el test de Comprensión auditiva) porque se trata de un uso poco elaborado del idioma; en el caso del test de flexibilidad verbal puede tratarse de un uso menos simple del castellano (que, no lo olvidemos, es la L2 de los bilingües) y esto coloque a los niños bilingües en inferioridad de condiciones. El que la diferencia se haya dado en el curso 4º, pero no en el 8º, podría deberse a la influencia niveladora que ejerce el mayor número de años de escolaridad en castellano para ambos grupos (monolingües y bilingües).

10.2.- las correlaciones son relativamente bajas (ninguna supera al valor de .40) entre las tres medidas de flexibilidad (Cfr. Tabla V.5). Es importante constatar este hecho porque nos hace preguntarnos qué es lo que estamos midiendo con estos tests y, sobre todo, si es una característica unitaria.

la observación de la Tabla V.5 sugiere otra idea: a simple vista, las diferencias entre las correlaciones en monolingües y bilingües del curso 4º son pequeñas, mientras que las existentes entre los dos grupos de 8º parecen considerables. En efecto, la diferencia es significativa ($p < .05$) entre las correlaciones de las variables 9 y 10 y las variables 9 y 11, (variable 9 = Flexibilidad verbal; variables 10 y 11 = Flexibilidad perceptiva) para el curso 8º, pero no para el 4º, según puede comprobarse en el Apéndice de la Tabla V.5. Se puede hablar entonces de una diferencia en la forma en que se estructuran las dos clases de flexibilidad (perceptiva y verbal) entre monolingües y bilingües en el curso 8º, lo que apoya ligeramente la idea de una organización distinta de las aptitudes, en este caso, las de flexibilidad.

Resalta también el hecho de que las correlaciones significativas y moderadas entre el Test Espacial utilizado y las demás medidas señalen la importancia de la inteligencia en la resolución correcta del primero, amén de la importancia, como es lógico, del factor perceptivo y la atención (Cfr. Tabla V.6). Esto parece indicar que el test espacial utilizado, al menos en estas edades, exige, en gran medida, para su correcta resolución, la comprensión de lo que hay que hacer,

lo que no es sencillo para los sujetos peor dotados intelectualmente. Esta aclaración nos será útil a la hora de interpretar algunos factores.

Al analizar rutinariamente la significación de las diferencias entre correlaciones se comprueba que no existe ninguna diferencia significativa entre los resultados en el test espacial y las demás medidas utilizadas obtenidos por monolingües y bilingües en el curso 8º (Cfr. Apéndice de la Tabla V.6); en el curso 4º nos encontramos con diferencias significativas cuando se trata de la correlación del test espacial con las variables 4(Cálculo) y 5 (Perceptivo-atención). Hay que tener cuidado, sin embargo, con la interpretación de éstos y otros resultados tan parciales; se podría decir, si acaso, que parece existir una tendencia a que los bilingües del curso 4º apoyen su realización del test espacial de forma más marcada en aptitudes intelectuales (Inteligencia general y aptitud verbal) mientras que en los monolingües (y en general en los niños del curso 8º, tanto monolingües como bilingües) su rendimiento en este test está relacionado también con su rendimiento en las pruebas perceptivas y de atención.

10.3.- las relaciones entre los tres tests de flexibilidad y las demás medidas (Cfr. Tabla V.7)

señalan la importancia que tienen en la resolución de los primeros, tanto las variables intelectuales (en general), como la espacial y la perceptiva y atención. La comparación de las correlaciones encontradas entre los diversos grupos de sujetos; nos da un resultado interesante, más por la tendencia que apunta que por el propio peso específico del resultado en sí. En efecto, cuando comparamos monolingües con bilingües, tanto en el curso 4º como en el 8º, se producen diferencias significativas entre las correlaciones de algunas variables intelectuales (hemos considerado principalmente la 1, 2 y 3, la última de ellas por la importancia que puede tener el factor verbal en este tipo de sujetos y a estas edades) y por lo menos uno (en cada caso) de los tests de flexibilidad (Cfr. Apéndice Tabla V.7). En ambos casos (4º y 8º) las diferencias significativas se producen con uno de los tests de flexibilidad perceptiva. En cambio, cuando comparamos sujetos monolingües (4º y 8º unidos) con sujetos bilingües (ídem) no existe ninguna diferencia significativa (excepción hecha de la correlación entre las variables 10 y 3, en monolingües). Este resultado puede volver a apuntar la idea de la existencia de una organización distinta de las aptitudes (en este caso, las relaciones entre flexibilidad y ciertas aptitudes intelectuales) en monolingües y bilingües.

En la Tabla V.8 se recoge la matriz de correlaciones de todos y cada uno de los grupos.

De la aplicación del análisis factorial pueden extraerse los siguientes resultados:

10.4.- Una primera consulta a las Tablas V.9 y V.10 nos descubre que, cuando se iguala el número de variables para los dos grupos, hay una diferencia en cuanto al número de factores tanto entre monolingües y bilingües como entre el curso 4º y el curso 8º. En efecto, en los niños más pequeños aparecen 5 factores para los monolingües y 4 para los bilingües; en los niños mayores aparecen 4 factores para los monolingües y 3 para los bilingües.

Estos son dos fenómenos distintos que requieren dos tipos distintos de explicaciones. Vamos a empezar por las diferencias entre monolingües y bilingües, que son las que afectan más directamente a las hipótesis formuladas.

Para intentar interpretar el hecho de que aparezca un factor más entre los monolingües que entre los bilingües (tanto en 4º como en 8º) hay que referirse a la interpretación de los factores, que se

verá detalladamente más adelante. Se podría decir que en el curso 8º la flexibilidad tiene más importancia, explica más porcentaje de la varianza total que en los monolingües, por lo que en este último grupo el programa tiene que seguir extrayendo factores; en el curso 4º sucede algo semejante: la flexibilidad, el manejo de símbolos, tienen más importancia que en los monolingües, y por lo tanto, en este grupo el programa tiene que seguir extrayendo factores. No hay que olvidar, sin embargo, que con nuestros datos no podemos rechazar de plano una explicación meramente probabilística, es decir, que apele a la aleatoriedad de los resultados.

El segundo hecho, esto es, el mayor número de factores en los sujetos de 8º que en los de 4º, no está en relación directa con ninguna de las hipótesis planteadas, pero puesto que se ha dado, quizás convenga intentar su interpretación. Aparecen tres tipos de explicaciones alternativas y los datos en sí no permiten tomar partido claramente por ninguna de ellas en detrimento de las otras dos:

a) Puede haber una razón meramente probabilística como en el caso anterior.

b) No se puede estar seguro de que se esté midiendo lo mismo en los niños de 4º y en los de 8º, aunque se esté utilizando el mismo test, porque los

procesos cognoscitivos puestos en juego varían de una edad a otra.

c) Cada uno de los dos grupos de edad está en un momento diferente dentro de su propia etapa evolutiva; es decir, los niños de 4º están dentro plenamente (según las teorías de desarrollo cognoscitivo) de la etapa de pensamiento concreto y, por lo tanto, están más familiarizados con el funcionamiento de sus instrumentos cognoscitivos, lo que les hace poder utilizarlos de forma más variada, y ello se refleja en una estructura aptitudinal más complicada; los niños de 8º acaban de entrar en la etapa del pensamiento abstracto y no están familiarizados plenamente con sus nuevas posibilidades de actuación, lo que diversifica menos sus formas de actuación.

10.5.- Los factores encontrados en cada uno de los grupos son los siguientes:

Curso 4º

En los MONOLINGUES se encuentran los siguientes:

Factor I: puede considerarse que es un factor de inteligencia general, incluyendo saturaciones (además del Raven y del TEA-I) de la aptitud perceptiva y espacial. El test de Figuras Ocultas (una me-

dida de flexibilidad perceptiva) satura también en este factor.

Utilizando el coeficiente de congruencia de Burt (Cfr. Tabla V.11), se encuentra un valor de 0.75 entre este Factor y el Factor I de los bilingües de este mismo curso; y un $r_c = 0.91$ entre este factor y el I de los monolingües del curso 8º; es decir, el Factor I de los monolingües de 4º tiene cierta semejanza con el Factor I de los bilingües de 4º y es muy parecido al Factor I de los monolingües de 8º.

Factor II:- Parece ser un factor de flexibilidad fundamentalmente perceptiva, pero también verbal. Está relacionado con las puntuaciones en cálculo, y en mucha menor cuantía con las aptitudes verbal y de razonamiento. Este factor tiene una cierta relación con el II en los bilingües ($r_c = 0.48$), pero está más relacionado con el Factor IV de los bilingües ($r_c = 0.74$).

Factor III.- Es un factor de memoria asociativa, relacionado negativamente con la aptitud espacial, y, en menor cuantía, con la verbal, lo que puede indicar, sobre todo, la forma de medir esa aptitud verbal (Cfr. los subtests que integran el TEA-V) que implica la necesidad de usar, por parte del sujeto, un tipo de memoria semejante a la que se mide con el test llamado de "Memoria Asociativa". Este factor está rela-

cionado sobre todo, pero no de forma elevada ($r_c = 0.44$) con el Factor IV de los sujetos bilingües.

Factor IV.- Es un factor claro y específico de memoria numérica. No parece tener ninguna relación con los factores de los bilingües.

Factor V.- Factor de comprensión del castellano. En él satura también la medida de Flexibilidad verbal. Ello indica una cierta relación entre estas dos aptitudes en los monolingües (lo que no sucederá en los bilingües, como veremos después). El cálculo y la memoria numérica saturan negativamente.

En los BILINGÜES se dan los siguientes factores:

Factor I.- De inteligencia general, pero incluyendo más aptitudes que el Factor I de los monolingües, excepto la aptitud verbal que, como veremos después, forma un factor aparte. Según ya se ha visto, este factor es semejante al I de los monolingües, pero está menos relacionado con el Factor I del curso 8º de lo que lo estaba el de los monolingües. (Cfr. Tabla V 11)

Factor II.- Podría considerarse como un factor de manejo de símbolos, puesto que incluye Cálculo (uso de símbolos numéricos) y Flexibilidad verbal, lo que implica la utilización más simbólica del lenguaje. El que no se dé un factor más parecido en los monolingües podría indicar el concepto que el bilingüe tiene del lenguaje como algo abstracto más tempranamente que los monolingües, puesto que desde el primer momento ha tenido que enfrentarse con la constatación práctica de que a cada objeto correspondían dos denominaciones, más o menos distintas, lo que le ha facilitado el considerar, ya en edades tempranas, el lenguaje como un sistema de símbolos. El que no aparezca ese factor diferencial entre bilingües y monolingües del curso 8º se explica por el hecho de que en esas edades ya los monolingües han empezado a comprender el valor simbólico del lenguaje.

En el factor saturan también las aptitudes perceptivas y de memoria asociativa, lo cual indica su importancia en la resolución de las pruebas de cálculo y de flexibilidad verbal. Está relativamente relacionado ($r_c = 0.48$) solo con el correspondiente Factor II de los monolingües, lo que es lógico ya que éste es un factor de flexibilidad.

Factor III.- Factor verbal, definido por las puntuaciones en Comprensión en castellano y Aptitud verbal, y relacionado con el factor "g" de inteligencia (Raven). Es relativamente semejante al Factor I ($r_c = 0.50$) y al Factor V ($r_c = 0.57$) de los monolingües.

Factor IV.- Factor de flexibilidad, incluyendo las tres medidas utilizadas. Está relacionado con el II de los monolingües ($r_c = 0.74$) aunque es más completo, puesto que incluye las tres medidas de flexibilidad, y más puro.

Curso 8º

En los MONOLINGÜES:

Factor I.- Inteligencia general que incluye la aptitud espacial y el test de Figuras Ocultas, como en el curso 4º. Existe cierta relación con el Factor I de los bilingües, ($r_c = 0.67$) y muy estrecha con el Factor I de los monolingües del 4º curso ($r_c = 0.91$) como ya hemos visto.

Factor II.- Factor de flexibilidad que incluye las tres medidas de flexibilidad, relacionado con la aptitud perceptiva y en menor cuantía, con la aptitud verbal, lo cual parece lógico puesto que incluye también la medida de flexibilidad verbal. Sin embargo, esto no

sucede en los bilingües, donde ninguno de los dos factores de flexibilidad que veremos más adelante, satura a la aptitud verbal. Parece relativamente relacionado ($r_c = 0.50$) con el II de los sujetos bilingües, y ello es explicable puesto que este factor es de Flexibilidad perceptiva; por el contrario, la relación es muy escasa con el III de los bilingües ($r_c = 0.37$), a pesar de que éste sea un factor de flexibilidad verbal.

Factor III.- Definido por Comprensión del castellano, muy relacionado con memoria asociativa, lo que indicaría la forma específica de medir esa Comprensión, y en menor cuantía con la aptitud verbal, siendo explicable puesto que indicaría que se está poniendo en juego el mismo tipo de aptitud; está también relacionado (negativamente) con aptitud espacial, circunstancia que podría indicar el que la verbal y la espacial son dos aptitudes totalmente distintas e incluso contrarias (si tomásemos la variable sexo como moduladora, y más a estas edades, donde aumenta la ventaja del varón en aptitud espacial, encontraríamos, seguramente, un resultado de ese tipo). Este factor no es semejante a ninguno de los bilingües. A primera vista parecería semejante al Factor V de los monolingües del curso 4º, pero el coeficiente de congruencia no es muy elevado ($r_c = 0.45$).

Factor IV.- Definido fundamentalmente por Cálculo y relacionado con los dos tipos de memoria (nu

mérica y asociativa) lo que indicaría la forma de medir esta aptitud en el TEA-II.

Respecto a los BILINGUES

Factor I.- Inteligencia general, incluyendo la capacidad perceptiva y la memoria numérica, y además, las dos medidas de flexibilidad perceptiva, aunque una de ellas, negativamente, cosa que no ocurre en los monolingües (ya hemos visto que en los bilingües del curso 8º es donde se dan correlaciones más bajas entre las tres medidas de flexibilidad).

Factor II.- Factor de Flexibilidad perceptiva, relacionado con comprensión del castellano (quizás indicaría, en este caso, puesto que se trata de bilingües, que los que conocen su L₂ tienen más desarrollada su flexibilidad perceptiva); está también relacionado con la aptitud espacial y con la memoria asociativa (lo cual indicaría la forma específica de medir esta característica, especialmente con el test de Figuras Ocultas) y con la aptitud de percepción-atención, que demuestra su importancia en la resolución de los tests de flexibilidad perceptiva. Este factor está relativamente relacionado con el II de los monolingües ($r_0 = 0.50$) que está definido por la flexibilidad total.

Factor III.- Factor de flexibilidad verbal,
relacionado con memoria, poniendo de manifiesto las características de la prueba empleada para medir esa aptitud; está también relacionado, pero en menor cuantía, con las aptitudes perceptivas y de razonamiento, y negativamente con la comprensión en castellano.

10.6.- Una vez vistas, como visión de conjunto, los factores encontrados y su interpretación psicológica, se puede hacer una enumeración de las principales diferencias encontradas en la estructura aptitudinal de los dos grupos, dentro de una cierta semejanza básica evidente.

Las principales diferencias entre las estructuras del curso 4º son las siguientes:

. Los factores I de cada grupo están bastante relacionados entre sí ($r_0 = 0.75$) pero muestran también ciertas diferencias interesantes. En los bilingües no satura en él, el Factor Verbal (que formará un factor aparte), mientras que en los monolingües no saturan ninguna de las medidas de memoria, que, asimismo, formarán dos factores aparte, como veremos más adelante.

. El factor de flexibilidad de los bilin

gües (Factor IV) parece más depurado y más claro que el de los monolingües (Factor II), puesto que el primero incluye las tres medidas de flexibilidad y en él solo satura (además de ellas) la memoria asociativa, negativamente, mientras que el de los monolingües incluye solo dos medidas de flexibilidad y saturan, además, en él las medidas de Cálculo, Razonamiento y Verbal.

. El Factor II de los bilingües parece relativamente específico de este grupo; la mayor relación ($r_c = 0.48$) se da con el II de los monolingües.

. El factor donde satura la variable "Comprensión auditiva del castellano" (Factor III en bilingües y V en monolingües) está relacionado de forma diferente con otras variables según se trate de un grupo u otro de sujetos. En efecto, en los bilingües está relacionado con la aptitud verbal y la inteligencia general, mientras que en los monolingües está relacionado con Flexibilidad verbal, y negativamente con las aptitudes de cálculo y perceptiva. El coeficiente de congruencia señala que existe solo una relación moderada ($r_c = 0.46$) entre las dos.

. Por último, en los monolingües existen claramente dos factores de memoria: el Factor IV (memoria numérica) que es exclusivo de los monolingües, y el

Factor III (memoria asociativa). La aptitud de memoria está más diluída en los bilingües; la asociativa aparece en los Factores I y II y en el ~~IV~~ V, saturado negativamente; la numérica aparece solamente en el Factor I.

En el curso 8º, las diferencias son las siguientes:

. En los bilingües aparecen dos factores de flexibilidad, uno verbal (Factor III) y otro perceptiva (Factor II), con una correlación entre los dos factores de 0.096. En los monolingües aparece solo un factor de flexibilidad (Factor II).

. En ese único factor de flexibilidad de los monolingües se saturan solamente (aparte de las medidas de flexibilidad, naturalmente) la aptitud verbal y la perceptiva; por el contrario, en ninguno de los dos factores de flexibilidad de los bilingües satura la aptitud verbal; en cambio, la variable "Comprensión del castellano" satura en los dos factores de los bilingües y no en el de los monolingües.

.. En los monolingües aparece un factor (IV) que no tiene ningún equivalente en los bilingües: es un factor de cálculo, que incluye los dos tipos de memoria.

10.7.- Por lo que atañe a los datos proporcionados por el análisis discriminante, vamos a ver lo que sucede con cada uno de los cursos.

Curso 4º: en líneas generales, la adscripción de los sujetos respectivamente al grupo de monolingües o de bilingües, es bastante correcta, basándose en las variables utilizadas. Esto se recoge en la Tabla V.12

T A B L A V.12

MATRIZ DE CLASIFICACION

Grupo/Función	1	2	TOTAL
1(bilingües)	61	13	74
2(monolingües)	13	70	83

En relación con las variables que mejor predicen la pertenencia a un grupo o a otro, la Tabla V.13 recoge los resultados.

T A B L A V.13

	Función 1	Función 2
1 Raven	0.35	0.47
2 TEA V	0.19	0.08
3 TEA R	0.92	0.91
4 TEA C	0.17	0.14
5 Caras	0.01	-0.01
6 Memoria numérica	0.55	0.60
7 Memoria asociativa	0.12	0.16
8 Espacial	-0.42	-0.35
9 Flexibilidad Verbal	0.24	0.48
10 Flex. percept(TGC)	0.67	0.72
11 Flex. percept.(Fig. ocultas)	-0.77	-1.28
12 Compren. castellano	1.69	2.03

Por lo tanto, las variables que mejor predicen la pertenencia de los sujetos a uno u otro grupo (bilingües o monolingües) son, en ambos casos, la de Comprensión Lingüística en castellano, en primer lugar; después, las dos medidas de Flexibilidad perceptiva y la de Razonamiento (medido por el TEA), también en ambos grupos, pero con una importancia menor.

Curso 8º: lo mismo que sucedía con el grupo 4º, la adscripción de los sujetos a cada uno de los grupos (monolingües o bilingües), utilizando las variables de este estudio, es bastante exacta. Puede comprobarse en la Tabla V.14.

T A B L A V.14

MATRIZ DE CLASIFICACION

Grupo/Función	1	2	TOTAL
1 (bilingües)	44	13	57
2 (monolingües)	26	59	85

Destaca, si acaso, una mayor inexactitud en el grupo de monolingües, que tiene un número relativamente elevado de casos (26) que no parecen estar bien clasificados.

La Tabla V.14 recoge las variables que mejor predicen la pertenencia a un grupo o al otro.

T A B L A V. 15

	Función 1	Función 2
1.- Raven	0.56	0.53
2.- TEA V	0.47	0.54
3.- TEA R	-0.13	-0.30
4.- TEA C	-0.04	-0.02
5.- Caras	0.02	0.016
6.- Memoria numérica	1.58	1.72
7.- Memoria asociativa	0.15	0.16
8.- Espacial	-0.16	-0.21
9.- Flexibilidad verbal	0.21	0.24
10.- Flex.perceptiva (TGC)	0.32	0.55
11.- Flex.percept.(Figuras ocul /tas	-0.45	-0.44
12.- Comprensión castellano	3.27	3.52

la variable de Comprensión del Castellano es la que predice, en ambos casos, de un modo mejor (y con notable superioridad respecto a las otras) la pertenencia de los sujetos a uno u otro grupo. En esto se repiten los resultados encontrados con los grupos del 4º nivel de EGB; a partir de aquí, sin embargo, cada curso tiene variables predictoras distintas. En el caso del grupo que nos ocupa, 8º nivel, la variable de Memoria Numérica cobra una inusitada importancia; después, ya con menor importancia, la variable de inteligencia general (Raven) y la aptitud verbal (medida por el TEA V) en ambos grupos. la Flexibilidad perceptiva vuelve a unir los dos cursos académicos; medida tanto con una como con otra prueba, tiene importancia, también en el curso 8º, a la hora de clasificar a los sujetos en uno u otro grupo.

10.8.- Puesto que este estudio tiene dos antecedentes directos (los trabajos de PEAL y LAMBERT y de BALKAN) es conveniente hacer algunas comparaciones con los resultados encontrados en ellos.

El estudio de PEAL y LAMBERT abarca un número mayor de variables, entre las que se incluyen varias actitudinales; sus resultados, por tanto, abarcan un campo más amplio que el del presente trabajo, pero ahora se hará referencia solamente a sus comentarios sobre las medidas de inteligencia para hacer la comparación con los datos actuales. Como puede verse consultando la Tabla V.17, el análisis factorial descubre siete factores tanto en monolingües como en bilingües; los autores comentan, a partir de esas tablas, que los bilingües parecen tener un mayor número de aptitudes separadas o independientes que ponen en juego a la hora de resolver los tests aplicados. Para poder comparar de una forma más exacta estos datos con los de mi propio trabajo, se les ha aplicado también a ellos el coeficiente de congruencia de Burt. Los resultados pueden verse en el apéndice a la Tabla V.17. Por lo tanto, el comentario que hacen los propios autores de sus datos se completará con la cita de los correspondientes coeficientes hallados. Dicen PEAL y LAMBERT que, en general, los bilingües tienen factores más independientes definidos por variables intelectuales que los monolingües; para los bilingües, el Factor IV se define claramente como un factor de inteligencia verbal; hay varios factores de inteligencia no verbal (III, V, VI y VII) que están definidos por saturaciones en tests de

inteligencia, pero que muestran saturaciones también de algunas variables actitudinales y de rendimiento. El Factor I muestra también algunas saturaciones de tests de inteligencia. Por el contrario, en los monolingües, la mayoría de las variables intelectuales, tanto verbales como no verbales, saturan juntas en el Factor I, que es claramente un factor de inteligencia general. (Según los coeficientes de congruencia encontrados, existe una estrecha relación entre este Factor I en los monolingües y los Factores III y V de los bilingües [$r_c = 0.82$ y $r_c = 0.96$ respectivamente]; existe también una cierta concordancia entre los dos Factores I de ambos grupos $r_c = 0.43$, y escasa con el resto de los que citan los autores); el Factor VI de los monolingües es equivalente al factor verbal de los bilingües, que es el IV, pero no es tan puro y tan claro (en realidad, su $r_c = 0.75$). El Factor VII tiene también en los monolingües saturaciones tanto en inteligencia como en rendimiento en inglés (r_c con el VII de los bilingües, 0.42). Los restantes pesos factoriales de las variables intelectuales no juegan un papel importante en los monolingües. A partir de estas interpretaciones, los autores piensan que hay un cierto apoyo a la idea de que los bilingües han desarrollado aptitudes y habilidades más independientes a una edad más temprana mediante sus experiencias y su aprendizaje en un segundo idioma. En resumen, concluyen, la estructura intelectual de los bilingües aparece más di-

versificada que la de los monolingües.

Con respecto a la idea de la mayor flexibilidad de los bilingües en relación a los monolingües, ya se ha comentado detenidamente sobre qué se basan los autores para confirmarla (Cfr. el apartado "Bilingüismo y aptitudes intelectuales", pg. 168); en esencia, la idea es que los bilingües puntúan más que los monolingües en los tests de inteligencia no verbal que se basan en la flexibilidad simbólica. En el presente estudio se ha intentado medir la flexibilidad de una forma más directa, pero la posible mayor flexibilidad de los bilingües no puede basarse en una diferencia en las puntuaciones de los tests, puesto que no la hay, sino en la mayor importancia que parecen tener los factores de flexibilidad en la estructura aptitudinal de los bilingües por comparación con la de los monolingües.

El estudio de BALKAN emplea un número ligeramente inferior de variables que el nuestro, y, cuando iguala el número para los dos grupos, encuentra tres factores para cada uno. Para comentar con justicia en este apartado los resultados de BALKAN, es decir, en lo que interesa con los nuestros propios, es necesario no olvidar que, en palabras del propio autor:

"Nuestro objetivo era, en efecto, determinar si los sujetos bilingües equilibrados, aislados de los medios que favorecen su expansión intelectual, emparejados a sujetos monolingües de la misma procedencia y presentando los mismo resultados en el factor de inteli

gencia general (la "g" de Spearman) destacarían de manera apreciable en otras aptitudes intelectuales" (pg. 82 de la traducción al castellano).

Para ello, BALKAN establece muestras de sujetos de algunos niveles de inteligencia, desde los más bajos a los más elevados, además de la utilización general de estos sujetos en lo que el autor denomina "Muestra grande", es decir, la constituida por los sujetos que estaban emparejados según sus puntuaciones en el test de Dominó de Anstey. Para la comparación con los resultados del presente estudio solo se utilizarán los resultados de esta muestra, puesto que es la comparable, y sobre la que está hecho el análisis factorial.

La comparación de las puntuaciones de los sujetos igualados en inteligencia ($\bar{X}_{DO} = 4,95$ para los dos grupos) se recoge en el apéndice a la Tabla V.18. La matriz factorial está también en la Tabla V.18, acompañada de los resultados de la aplicación del coeficiente de congruencia. A partir de estos resultados, parecen un poco optimistas algunas de las interpretaciones del autor. En primer lugar, no hay excesivas diferencias entre las medias obtenidas por ambos grupos en los distintos tests, puesto que algunas de las señaladas tienen un nivel de confianza bajo (25%); quedan diferencias, entonces, solamente en tres pruebas, las dos de plasticidad y la de francés, a favor de los bilingües, lo cual no queda explicado por el autor, puesto que parece que, en principio pone en entredicho el emparejamiento de los sujetos

en una variable importante, que es el dominio de la lengua común.

La aplicación del coeficiente de congruencia de Burt demuestra que los tres factores encontrados son prácticamente idénticos ($r_c=0.98$; $r_c=0.97$ y $r_c=0.91$). A pesar de ello, el autor dice lo siguiente:

"Comparación de los dos grupos: La transformación ortogonal de la rotación varimax para bilingües nos permite constatar las estructuras de aptitudes semejantes en los dos grupos. Pese a ello, en los bilingües Plv está más ligada al R (o "F") que entre los monolingües, mientras que V (Sinónimos transformados) no lo está. Para el nuevo factor II (verbal), las dos medidas de V son correlativas con Plv y Plp (al igual que con F, francés); en el otro grupo, no hay saturación significativa de la variable Plp en el factor II.

Resulta, ante todo, de esta comparación que, en los bilingües, el factor verbal puro (conocimiento del vocabulario y de los finos matices de significado) es, más aún que en los monolingües, independiente de la capacidad de razonamiento y de la inteligencia inductiva abstracta (factor R o factor g).

(pg. 104 de la trad. castellana)

BALKAN utiliza las diferencias en las comunidades de los dos tests de plasticidad para apoyar la idea de que ésta es una aptitud más importante para los bilingües que para los monolingües:

"La segunda conclusión interesante de esta comparación de estructuras factoriales es que el factor de plasticidad llega a ser una aptitud indiscutiblemente central en los bilingües, mucho más que en los monolingües. Esto se señala ya claramente en las comunidades más elevadas que

se han revelado en los dos tests Historias (plasticidad verbal: $h^2 = 0,689$) y Figuras ocultas (plasticidad perceptiva $h^2 = 0,505$) en el grupo de los bilingües. En cuanto al grupo de los monolingües, las comunidades correspondientes no son más que de 0,468 y 0,447. En consecuencia, en los bilingües, después de la rotación de los ejes, ambos tests aparecen sobre los dos factores de razonamiento y de conocimientos verbales".

(pg. 105 de la traducción castellana)

La diferencia en las comunidades no es muy grande, pero sí es cierto que existe una diferencia en las medias de los dos grupos en esta aptitud, a favor de los bilingües.

11.- Conclusiones

En líneas generales, las dos hipótesis formuladas se han visto confirmadas. En efecto, por una parte la estructura aptitudinal de los bilingües muestra ciertas diferencias con respecto a la de los monolingües. A partir del análisis de las correlaciones entre las diversas medidas y de los resultados del análisis factorial se encuentran indicios de que la organización de las diversas variables aptitudinales es distinta para los dos grupos de sujetos. Y esto sucede, aunque con características propias, en cada grupo, tanto en el curso 4º como en el 8º, es decir, que las diferencias en la organización aptitudinal se dan por lo menos entre los 10 y los 13 años.

Por otra parte, la flexibilidad parece ser una aptitud más importante en la estructura aptitudinal de los

bilingües que en la de los monolingües, aunque en estos último también aparece como un factor específico, distinto del de inteligencia general .

Esta interpretación general viene confirmada por los resultados del análisis discriminante, que demuestra la existencia de dos grupos claramente definidos: monolingües y bilingües.

12.- Nuevas perspectivas de investigación

El presente estudio no es más que un primer intento de aproximación a la realidad de nuestros sujetos bilingües. Es evidente que hay dos aspectos importantes que han sido soslayados en esta primera tentativa, pero que no se pueden abandonar: por un lado, la ampliación a sujetos bilingües de otras zonas españolas que poseen características distintas de éstas estudiadas aquí; por otro, la investigación de variables no cognoscitivas que no pueden dejarse de lado indefinidamente. Pero, además, hay una serie de puntualizaciones que es necesario tener en cuenta en sucesivas investigaciones. Vamos a enumerar las principales:

. es necesario, incluso a partir de los resultados proporcionados por este estudio, depurar la medida de la flexibilidad. Ya se ha comentado la escasa correlación existente entre los tres tests que se utilizaban como medida de flexibilidad. Es necesario encontrar unos

instrumentos más precisos para medir esa característica que, a pesar de todo, ha surgido como una variable importante. El problema se centra no solo en el estímulo utilizado, sino en la forma de valorar los resultados, puesto que pueden producirse diferencias notables según se utilicen unos u otros criterios de corrección.

. parece interesante plantearse la influencia que puede ejercer la variable sexo sobre los resultados. En este trabajo se ha intentado neutralizar su influencia igualando el número de niñas y niños, pero se debe estudiar si el bilingüismo en sí está relacionado o no con el sexo.

. en relación con la evolución cronológica de las características diferenciales de los bilingües, hace falta la realización de un estudio longitudinal para poder ir siguiendo esa evolución a lo largo de edades sucesivas, alcanzando incluso la época adulta, que hasta ahora no ha sido tomada muy en cuenta, al menos en el campo de las aptitudes intelectuales.

Como conclusión general de todo lo expuesto, podría decirse que es posible considerar útil este trabajo si ayuda a señalar la importancia de estudios que se planteen la investigación de las posibles características diferenciales de los distintos tipos de bilingües de nuestro país, en un momento en que, además de una importancia teórica, hay una necesidad práctica evidente de conocimiento de la realidad, puesto que el bilingüismo está comenzando a ser una realidad oficial de nuestras escuelas.

T A B L A S

(CORRESPONDIENTES AL CAPITULO V)

T A B L A V.1

Medias y desviaciones típicas del curso 4º

<u>Variables</u>	<u>BILINGUES</u>		<u>MONOLINGUES</u>	
	<u>\bar{X}</u>	<u>σ</u>	<u>\bar{X}</u>	<u>σ</u>
1.-Raven	22,40	5,75	23,15	6,13
2.-TEA V	24,62	6,16	23,33	6,73
3.-TEA R	17,57	4,03	17,12	4,08
4.-TEA C	18,82	6,72	17,39	6,97
5.-Caras	23,45	12,34	19,21	6,84
6.-Memoria numérica	9,09	2,94	9,30	2,97
7.-Memoria asociativa	26,02	9,55	25,96	7,30
8.-Espacial	3,48	5,78	4,57	7,55
9.-Flexibilidad	13,58	4,29	17,89	5,96
10.-TGC	3,65	1,84	3,57	1,98
11.-Figuras Ocultas	2,09	2,27	2,34	2,7
12.-B.castellano	5,21	1,71	5,63	1,36
13.-Bil. gallego	5,18	1,82		
14.-Indice de equilibrio-0,18		1,64		

T A B L A V.2

Medias y desviaciones típicas del curso 8º

Variables	BILINGUES		MONOLINGUES	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
1.- Raven	43,29	8,42. . . .	40,96	6,97
2.- TEA V	25,35	4,69. . . .	26,46	5,33
3.- TEA R	19,10	5,10. . . .	15,96	5,69
4.- TEA C	16,66	4,16. . . .	17,70	10,16
5.- Qras	31,63	8,55. . . .	30,63	8,07
6.- Mem. num.	11,15	2,27. . . .	11,26	2,45
7.- Mem. asociat.	32,52	9,84. . . .	33,42	7,63
8.- Espacial	17,38	10,86. . . .	14,50	8,12
9.- Flexib.	21,98	6,52. . . .	23,91	7,30
10.- TGC	3,91	1,32. . . .	4,73	2,11
11.- Fig. Ocultas	7,36	4,42. . . .	6,92	4,27
12.- B. castellº	5,82	1,36. . . .	6,12	0,85
13.- B. gallego	6,40	0,97. . . .		
14.- Equilibrio	-0,57	1,25. . . .		

T A B L A V.3

Significación de diferencias entre medias

Curso 4º

VARIABLES	BILINGUES	MONOLINGUES	SIGNIFICACION DE LA DIFERENCIA
1.- Raven	22,40	23,15	p < .05
2.- TEA V	24,62	23,33	
3.- TEA R	17,57	17,12	
4.- TEA C	18,82	17,39	
5.- Caras	23,45	19,21	
6.- Memoria numérica	9,09	9,30	p < .05
7.- Memoria asociat.	26,02	25,96	
8.- Espacial (PMA)	3,48	4,57	
9.- Flexibilidad verbal	13,58	17,89	
10.- Flexibilidad fig.	3,65	3,57	
11.- Figuras ocultas (flex.fig.)	2,09	2,34	
12.- Castellano	5,21	5,63	
13.- Gallego	5,18		
14.- Indice de equili- brio ling.	-0,18		

T A B L A V.4

Significación de diferencias entre medias
C u r s o 89

VARIABLES	BILINGUES	MONOLINGUES	SIGNIFICACION DE LA DIFERENCIA
1.- Raven	43,14	40,77	p < .05
2.- TEA V	25,54	26,27	
3.- TEA R	18,94	15,80	
4.- TEA C	16,71	17,60	
5.- Caras	31,77	30,65	
6.- Memoria num.	11,15	11,30	
7.- " asociat.	32,56	33,43	
8.- Espacial(PMA)	17,38	14,50	
9.- Flex.verbal	21,63	23,85	
10.- " figurat.	4	4,68	
11.- Figuras ocul- tas(flex.fig)	7,36	6,92	
12.- Castellano	5,85	6,15	
13.- Gallego	6,43		
14.- Indice de equilibrio.	-0,57		

T A B L A V.5

Correlaciones entre las tres medidas de flexibilidad
(Verbal y perceptiva)

1.- MONOLINGUES, 4º

VARIABLES	9	10
10	0,283	
11	0,266	0.300

2.- BILINGUES, 4º

VARIABLES	9	10
10	0.231	
11	0.310	0.248

3.- MONOLINGUES, 8º

VARIABLES	9	10
10	0.363	
11	0.386	0.387

4.- BILINGUES, 8º

VARIABLES	9	10
10	-0.068	
11	0.046	0.186

OTA; Variable 9; Flexibilidad verbal; Variable 10; Flexibilidad perceptiva (TCC); Variable 11; Flexib. perceptiva (Figuras ocultas)

A P E N D I C E a la TABLA V.5

Significación de diferencias entre correlaciones

Curso 4º

Las diferencias entre las correlaciones de monolingües y bilingües no son significativas en ningún caso.

Curso 8º

Variables	Correlación	Significación
9 y 10	M = 0.363 B = -0.068	p < .05
9 y 11	M = 0.386 B = 0.046	p < .05
10 y 11	M = 0.387 B = 0.186	_____

T A B L A V.6

Correlaciones entre el test espacial y las demás medidas utilizadas

NOTA: Se incluyen solo las correlaciones superiores a 0.28 y significativas al nivel de confianza del 1%.

1.- MONOLINGUES, 4º

VARIABLES	1	2	3	4	5
8	0.457	0.345	0.402	0.332	0.432

2.- BILINGUES, 4º

VARIABLES	1	2	3
8	0.377	0.328	0.351

3.- MONOLINGUES, 8º

VARIABLES	1	2	3	4	5
8	0.428		0.397		0.453

4.- BILINGUES, 8º

VARIABLES	1	2	3	4	5	6
8		0.318		0.268	0.525	0.396

NOTA:

Variable 1.-Raven

2.-TEA-V

3.-TEA-R

4.-TEA-C

5.-Caras (perceptivo-atención)

6.-Memoria numérica

8.-Espacial "PMA"

A P E N D I C E a la TABLA V.6

Significación de diferencias entre las correlaciones de monolingües y bilingües

Curso 4º

Variables	Correlaciones	Significación
8 y 1	M = 0.457 B = 0.377	—
8 y 2	M = 0.345 B = 0.328	—
8 y 3	M = 0.402 B = 0.351	—
8 y 4	M = 0.332 B = 0.088	$p < .05$
8 y 5	M = 0.432 B = 0.164	$p < .05$

Curso 8º

Ninguna de las diferencias entre correlaciones es significativa,

A P E N D I C E a la TABLA V.7

Significación de diferencias entre correlaciones

NOTA: Para no alargar excesivamente la Tabla y, como consecuencia, dificultar una visión al conjunto, se incluyen solo las diferencias significativas.

Curso 4º (comparación entre monolingües y bilingües)

Variables	Correlaciones	Significación
1 y 11	M 0.646 B 0.271	$p < .05$
2 y 11	M 0.524 B 0.152	$p < .05$
3 y 11	M 0.481 B 0.226	$p < .05$
5 y 9	M 0.047 B 0.354	$p < .05$

Curso 8º (comparación entre monolingües y bilingües)

Variables	Correlaciones	Significación
1 y 10	M 0.281 B -0.164	$p < .05$
2 y 10	M 0.402 B 0.054	$p < .05$
3 y 10	M 0.320 B -0.022	$p < .05$
3 y 11	M 0.559 B 0.221	$p < .05$
5 y 10	M 0.437 B 0.052	$p < .05$

MONOLINGÜES (comparación entre los cursos 4º y 8º)

Variables	Correlaciones	Significación
10 y 3	4º 0.014 8º 0.332	$p < .05$

BILINGÜES (comparación entre los cursos 4º y 8º)

No hay ninguna diferencia significativa

T A B L A V. 7

Correlaciones de las tres medidas de flexibilidad usadas con las demás medidas.

NOTA: Se incluyen sólo las correlaciones superiores a 0.28 y significativas al nivel de confianza del 1%.

1.- MONOLINGÜES, 4º

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
9		0.356									
10				0.323	0.314				0.283		
11	0.646	0.524	0.481	0.281	0.480			0.438		0.300	

2.- BILINGÜES, 4º

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
9				0.29	0.354								
10													
11					0.354		0.316309				

3.- MONOLINGUES, 8º

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9		0.282			0.445					
10	0.281	0.402	0.320		0.437			0.280	0.371	
11	0.468	0.423	0.559		0.619			0.470	0.299	0.304

4.- BILINGUES, 8º

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8
9			0.336		0.321	0.354		
10								
11	0.374	0.420		0.281	0.451		0.368	0.411

T A B L A V.8

MATRIZ DE CORRELACIONES

NOTA: Se incluyen las correlaciones superiores a 0.28 y significativas al nivel de confianza del 1%

1.- MONOLINGUES, 42

v	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1.000											
2	0.443	1.000										
3	0.514	0.289	1.000									
4	0.000	0.356	0.000	1.000								
5	0.410	0.493	0.326	0.450	1.000							
6	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	1.000						
7	0.000	0.309	0.306	0.000	0.000	0.000	1.000					
8	0.457	0.345	0.402	0.332	0.432	0.000	0.000	1.000				
9	0.000	0.356	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	1.000			
10	0.000	0.000	0.000	0.323	0.314	0.000	0.000	0.000	0.283	1.000		
11	0.646	0.524	0.481	0.281	0.480	0.000	0.000	0.438	0.000	0.300	1.000	
12	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.290	0.000	0.000	0.319	1.000

2.- BILINGUES, 4º

V	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
11.000														
20.499	1.000													
30.000	0.000	1.000												
40.000	0.000	0.000	1.000											
50.326	0.000	0.332	0.376	1.000										
60.321	0.000	0.000	0.000	0.000	1.000									
70.000	0.294	0.000	0.287	0.321	0.000	1.000								
80.377	0.328	0.351	0.000	0.000	0.000	0.000	1.000							
90.000	0.000	0.000	0.298	0.354	0.000	0.000	0.000	1.000						
100.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	1.000					
110.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.354	0.000	0.316	0.000	0.309	0.000	1.000			
120.000	0.500	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	1.000		
130.000	0.301	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.566	1.000	
140.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.417	0.323	1.000

3.- MONOLINGUES, 82

V	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1.000											
2	0.392	1.000										
3	0.483	0.467	1.000									
4	0.00	0.0000	0.0001	1.000								
5	0.433	0.447	0.431	0.0001	1.000							
6	0.0000	0.0000	0.4030	0.2860	0.3171	1.000						
7	0.0000	0.2800	0.0000	0.0000	0.0000	0.0001	1.000					
8	0.4280	0.0000	0.3970	0.0000	0.4530	0.0000	0.0001	1.000				
9	0.0000	0.2820	0.0000	0.0000	0.4450	0.0000	0.0000	0.0001	1.000			
10	0.2810	0.4020	0.3200	0.0000	0.4370	0.0000	0.0000	0.2800	0.3711	1.000		
11	0.4680	0.4230	0.5590	0.0000	0.6190	0.3410	0.0000	0.4700	0.2990	0.3041	1.000	
12	0.2600	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.3000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0001	1.000

4.- BILINGUES.82

VA- RIA- BLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1.000											
2	0.370	1.000										
3	0.440	0.491	1.000									
4	0.330	0.395	0.523	1.000								
5	0.475	0.378	0.574	0.326	1.000							
6	0.000	0.000	0.371	0.309	0.439	1.000						
7	0.000	0.000	0.000	0.000	0.391	0.000	1.000					
8	0.000	0.318	0.000	0.268	0.525	0.396	0.000	1.000				
9	0.000	0.000	0.336	0.000	0.321	0.354	0.000	0.000	1.000			
10	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	1.000		
11	0.374	0.420	0.000	0.000	0.451	0.000	0.368	0.411	0.000	0.000	1.000	
12	0.000	0.325	0.000	0.000	0.000	0.000	0.322	0.408	0.000	0.000	0.000	1.000

NOTA a las Tablas anteriores: la relación de las variables es la siguiente:

BILINGUES, 4º y 8º E.G.B.

Variable 1.- Raven	10.-TGC (flex. figurativa)
2.- TEA verbal	11.-Figuras ocultas(flex. figurativa)
3.- " razonamiento	12.-Comprensión castellano
4.- " cálculo	13.- " gallego
5.- Caras (perceptivo)	14.- Índice de equilibrio bilingüe
6.- Memoria numérica	15.- Sexo
7.- " asociativa	16.-Profesión del padre
8.- Espacial (PMB)	17.- Número de hermanos
9.- Test de usos (Flexibilidad verbal)	

MONOLINGUES, 4º y 8º E.G.B.

Variable 1.- Raven	9.- Test de usos (Flex.verbal)
2. TEA verbal	10.- TGC(flex. figurativa
3.- " razonamiento	11.-Figuras ocultas(flex.figuretiva)
4.- " cálculo	12.-Comprensión castellano
5.- Caras (perceptivo)	13.- Sexo
6.- Memoria numérica	14.- Profesión del padre
7.- " asociativa	15.- Número de hermanos
8.- Espacial (PMA)	

T A B L A V.9

Matrices factoriales y correlación entre factores

Curso 4º

MONOLINGUES

Matriz factorial rotada

Varia bles	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V	h^2
1	.796	-	-	-	-	.675
2	.591	.294	.297	-	-	.662
3	.705	-.299	-	-	-	.693
4	.347	.431	-	-	-.518	.705
5	.731	-	-	-	-.308	.717
6	-	-	-	.930	-	.867
7	-	-	.900	-	-	.832
8	.721	-	-.372	-	-	.656
9	-	.588	-	-	.438	.693
10	-	.851	-	-	-	.725
11	.716	-	-	-	-	.688
12	-	-	-	-	.719	.696
V.P.	3.257	1.536	1.280	1.156	1.135	

Correlaciones entre los factores

FACTORES	I	II	III	IV	V
I	1.000				
II	0.280	1.000			
III	0.099	0.028	1.000		
IV	0.185	-0.033	0.006	1.000	
V	0.053	0.005	0.107	-0.002	1.000

BILINGUES

Matriz factorial rotada

Variables	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	h^2
1	.430	-	.447	-	.558
2	-	-	.773	-	.709
3	.774	-	-	-	.562
4	-.314	.868	-	-	.750
5	.348	.614	-	-	.628
6	.371	-	-	-	.248
7	.351	.458	-	-.406	.598
8	.708	-.283	-	-	.599
9	-	.560	-	.432	.568
10	-	-	-	.845	.743
11	.510	-	-	.316	.491
12	-	-	.890	-	.750
v.P	2.053	1.860	1.792	1.227	

Correlaciones entre factores

FACTORES	I	II	III	IV
I	1.000			
II	0.234	1.000		
III	0.257	0.124	1.000	
IV	0.090	0.065	0.010	1.000

T A B L A V. 10

Matrices factoriales y correlaciones entre factores

Curso 8º

MONOLINGUES

Matriz factorial rotada

Variables	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	h^2
1	.787	-	-	-	.651
2	.411	.329	.334	-	.536
3	.810	-	-	-	.664
4	-	-	-	.807	.694
5	.484	.484	-	-	.680
6	.445	-	-	.374	.437
7	-	-	.696	.405	.734
8	.638	-	-.346	-	.563
9	-	.801	-	-	.736
10	-	.739	-	-	.691
11	.664	.304	-	-	.698
12	-	.268	.756	-	.704
V.P	2.835	1.781	1.403	1.229	

Correlaciones entre factores

FACTORES	I	II	III	IV
I	1.000			
II	0.306	1.000		
III	0.163	0.089	1.000	
IV	0.214	0.101	0.080	1.000

BILINGUESMatriz factorial rotada

Variables	Factor I	Factor II	Factor III	h^2
1	.752	-	-	.561
2	.630	-	-	.509
3	.685	-	.367	.664
4	.684	-	-	.478
5	.496	.346	.356	.670
6	.267	-	.661	.576
7	-	.635	-	.477
8	-	.636	-	.576
9	-	-	.788	.649
10	-.462	.724	-	.573
11	.399	.475	-	.471
12	-	.597	-.457	.629
V.P.	2.731	2.109	1.590	

Correlaciones entre factores

FACTORES	I	II	III
I	1.000		
II	0.262	1.000	
III	0.182	0.096	1.000

T A B L A V.11

Relaciones entre los distintos factores encontrados en monolingües y bilingües, según el coeficiente de congruencia de Burt

Curso 4º

MONOLINGÜES						
BILINGÜES	FACTORES	I	II	III	IV	V
	I	0.75	-0.06	0.24	0.31	0.17
	II	0.34	0.48	0.36	0.09	0.27
	III	0.50	0.31	0.30	0.08	0.46
	IV	0.25	0.74	0.44	-0.13	0.24

Curso 8º

MONOLINGÜES					
	FACTORES	I	II	III	IV
BILINGÜES	I	0.76	0.11	0.35	0.35
	II	0.05	0.50	0.21	0.21
	III	0.31	0.37	-0.05	0.29

Relaciones entre otros factores (coeficiente de congruencia de Burt)

Nota: Se recogen a continuación diversas combinaciones de factores, cuya relación era interesante averiguar, por una u otra razón.

FACTORES	MONOLINGUES/BILINGUES	Cursos	Coeficiente de congruencia
IV IV	MONOLINGUES MONOLINGUES	4º 8º	0.36
III III	MONOLINGUES BILINGUES	8º 4º	0.63
III V	MONOLINGUES MONOLINGUES	8º 4º	0.45
I I	MONOLINGUES MONOLINGUES	4º 8º	0.91
I I	BILINGUES BILINGUES	4º 8º	0.56
I I	MONOLINGUES BILINGUES	4º 8º	0.86
III V	BILINGUES MONOLINGUES	4º 4º	0.57

T A B L A V.16

Cuadro-resumen de las principales diferencias halladas
entre monolingües y bilingües

Curso	Variable o factor	Diferencia
4º	Flexibilidad verbal	Los M alcanzaron un \bar{X} superior a los B
8º	Las tres medidas de flexibilidad	Diferencias entre las intercorrelaciones de M y B. Las de 8º son mucho menores, prácticamente nulas.
4º	Espacial y cálculo espacial y perceptivo-atención	Diferencias en las r entre M y B. Menores correlaciones en los B.
4º y 8º	Un test de flexibilidad perceptiva y una variable intelectual	Diferencia en las r entre M y B.
4º y 8º		Menor número de factores en el análisis factorial
4º	Factor I	En B: no satura la aptitud V En M: no saturan los dos tipos de Memoria
4º	Factor IV en B de flexibilidad Factor II en M de flexibilidad	En B: más depurado y más claro

../..

Curso	Variable o factor	Diferencia
4º	II	En los B es relativamente <u>es</u> pecífico
4º	III en B } V en M } Comprensión del castellano	Relacionado de forma <u>diferen</u> te con otras variables según se trate de M o B
4º	Factor de Memoria	Hay 2 en los M. La memoria aparece más diluí da en B.
8º	Factor de Flexibilidad	Hay 2 en los B (F. percepti- va y F. verbal) Hay 1 en los M
8º	Factor de Flexibilidad	Las demás variables saturan diferencialmente
8º	Factor IV en M	No tiene equivalente en B

M monolingües

B bilingües

T A B L A V.17

Matriz Factorial rotada de los Bilingües
(Peal y Lambert, 1962)

Variable	I	II	III	IV	V	VI	VII	h^2
3. Clase socioecon.							.47	
4. Nivel escolar			-.26	.58	.26			
10. Matr. de Raven	.32		.54			.39		
11. Aptit. mentales primarias (PMA)								
Comprensión ver- bal	.27			.75				
12. PMA Espacio				.26	.41		.40	
13. PMA Agrupamien- to de imágenes			.41			.50		
14. PMA Percepción					.56			
15. PMA Numérico					.48			
16. Lavoie-Lauren- deau (L-L)								
Colocación de imágenes			.49	.31				
17. L-L Manipulación de imágenes	.29		.32			.38	.32	
18. L-L Diferencias						.60		
19. Completar imá- genes			.32	.43				
20. L-L Vocabulario				.68				
21. L-L Comprensión				.41				
22. L-L Semejanzas				.36		.40		
23. L-L Información	.42			.44				
24. Rendimiento en general	.78					.25		
25. Rendimto en fran- cés	.83							
26. Rend. en inglés		.26			.62			
27. Puntuación en dictado francés	.75							
28. Punt. en lectu- ra en francés	.62	-.34			.42			

Variable	I	II	III	IV	V	VI	VII	h^2
29. Puntuación en <u>composición</u> franc.	.71						.27	
30. Conocimientos del francés de los padres		-.42		.27		-.54		
31. Id. en inglés de los padres	-.38	.34						
33. Escala de actitud hacia el inglés		.69						
34. Id. id. hacia el francés		-.73						
38. Actitud de los padres hacia los anglo canadienses (EC)		.67						
39. Id. id. hacia los franco-canadienses (FC)		-.49	-.33		-.32			
43. Identificación de FC y Yo	-.28	.35			.36	-.36		
45. Id. de Yo y EC						-.42	-.29	
46. Estudio de la voz		.38				-.26		

Variable	I	II	III	IV	V	VI	VII	h^2
3. Clase socioecon.			.57			.25		
4. Nivel escolar			.51			.52		
10. Matr. de Raveh	.71							
11. Apt. mentales primarias (PMA) Comprensión verbal.	.47				.28			
12. PMA Espacial	.29			.32		.26	.40	
13. PMA Agrupamiento de imágenes	.40						.58	
14. PMA Percepción	.35			.31		.45	.33	
15. PMA Numérico		.40		.25		.49		
16. Iavoie-Laurendeau (L-L) Colocación imágenes	.74							
17. L-L Manipulación de imágenes	.57							
18. L-L Diferencias					.34		.46	
19. L-L Completar imágenes	.64					.30		
20. L-L Vocabulario	.50		.25			.54		
21. L-L Comprensión					.29	.68		
22. L-L Semejanzas	.38		.28		.35			
23. L-L Información			.30			.74		
24. Rendimiento en general	.26	.88						
25. Rend. en francés		.87						
26. Rend. en inglés		.48			.79		.32	
27. Puntuación en dictado francés		.85						
28. Punt. en lectura francesa		.67			.38			
29. Puntuación en composición fran.		.74		.28	.36			
30. Conocimientos de francés de los padres			.25				.30	

Variable	I	II	III	IV	V	VI	VII	h^2
31. Conocimientos de inglés de los padres			.76					
33. Escala de actitud hacia el inglés			.42	-.35			.30	
34. Id. id. hacia el francés				.52				
38. Actitud de los padres hacia los anglo-canadienses (EC)			.34					
39. Id. id. id. los franco-canadienses (FC)								
43. Identificación del FC y Yo				-.63				
45. Id. de Yo y EC					-.58			
46. Estudio de la voz			-.36					

T A B L A V.18

Matriz factorial rotada (rotación varimax) de los monolingües
(estudio de Balkan, 1970)

Variable	Factores		
	I	II	III
1.- Sexo			,621
2.- Edad		-,445	,644
3.- Dominós (R)	,683		-,329
4.- Matices (V)		,794	
5.- Sinónimos transformados(V)	,335	,738	
6.- Divisiones (N)	,780		
7.- Historias(Plasticidad verbal)	,484	,483	
8.- Figuras ocultas (Plasticidad perceptiva)	,492		-,415
9.- Fechas (R)	,798		
10.- F (Francés)	,275	,514	,531

Matriz factorial rotada (rotación varimax) de los bilingües
(estudio de Balkan, 1970)

Variable	Factores			
	I	II	III	IV
1.-Sexo				,827
2.-Edad	-,312	-,371	,425	,476
3.-Dominós (R)	,706			-,295
4.-Matices (V)		,796		
5.-Sinónimos transformados(V)		,857		
6.-Divisiones (N)	,791			
7.-Historias (Plasticidad verbal)	,649	,359	,356	
8.-Figuras ocultas (Plasticidad perceptiva)	,453		,360	-,336
9.-Fechas (R),	,833			
10.-F (Francés)		,252	,884	
11.-F (Inglés)			,897	
12.-Grado de bilingüismo ⁽¹⁾		,698		,325

(1) Grado de bilingüismo: 0, monolingüe; 1, bilingüe tardío;
2, bilingüe inicial.

Bilingüismo: transformación ortogonal.

(Balkan, 1970)

Variable	Factores		
	I	II	III
1.- Sexo			,643
2.- Edad		-,288	,699
3.- Dominós (R)	,674		-,340
4.- Matrices (V)		,813	-,239
5.- Sinónimos transformados (V)		,823	
6.- Divisiones (N)	,789		
7.- Historias (Plasticidad verbal)	,676	,448	
8.- Figuras ocultas (Plasticidad perceptiva)	,496	,376	
9.- Fechas (R)	,788		-,270
10.- F (Francés)		,487	,518

NOTA: Los rótulos de las Tablas están tomados de la propia obra de BALKAN

Apéndice a la Tabla V.17

Aplicación del coeficiente de congruencia de Burt a los datos ofrecidos por PEAL y LAMBERT (1962)

NOTA: Solo se ha calculado el coeficiente de congruencia para los factores que tenían el mismo número de orden y para aquéllos que parecían estar relacionados por una u otra razón.

MONOLINGUES								
	FACTORES	I	II	III	IV	V	VI	VII
BILINGUES	I	0.43	0.84	-0.14	0.19	0.37	0.24	0.13
	II		-0.10		0.41	0.07		
	III	0.82	0.37	0.05				
	IV		0.32	0.47	0.32	0.75	0.75	0.20
	V	0.86		0.24	0.08	0.36		
	VI	0.23					0.06	
	VII	0.36						0.42

Apéndice a la Tabla V.18

Estudio de BALKAN: aplicación del coeficiente de congruencia de Burt a los factores encontrados en monolingües y bilingües

		COEFICIENTE DE CONGRUENCIA
FACTORES	I	0.98
	II	0.97
	III	0.91

NOTA: Se ha tomado, para la aplicación del coeficiente, los datos ofrecidos por el autor en la Tabla 7 (monolingües) y en la Tabla 8 (bilingües), que se encuentra en la Segunda Parte de su trabajo: "Les effects du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles", ed. Aimav, Bruselas, 1970, recientemente traducido al español.

Apéndice a la Tabla V.18

Media en G (Do); 4,95		N 65 x 2	
Puntuación en estatinos	G _p X	G _p C	t ^a
Matices (V)	3,97	4,57	-1,63
Sinónimos transformados(V)	4,78	4,71	0,203
Divisiones (N)	3,69	2,89	2,532 **
Historias (Plv)	5,61	4,89	2,70 ****
Figuras ocultas (Plp)	5,45	4,34	3,74 *****
Fechas (R)	4,25	3,68	2,375 **
F(inglés;puntuación original)	70,42	-	-
F(francés;puntuación original)	72,26	62,88	2,613 ***

^a los datos positivos indican una media más elevada para el grupo X; los datos negativos indican lo contrario.

*p 0,05; **p 0,25; ***p 0,01; ****p 0,005; *****p 0,001

Tabla tomada de la obra de BALKAN, pág. 95 de la traducción en castellano.

-480-

P R O T O C O L O S

DE ALGUNOS DE LOS TESTS EMPLEADOS EN LA INVESTIGACION

-481

RELACION DE MATERIAL CREADO ESPECIALMENTE PARA ESTE
ESTUDIO O MODIFICADO A PARTIR DE PRUEBAS YA EXISTENTES

RELACION DE MATERIAL QUE SE INCLUYE

1.- Creado especialmente:

- 1.1.- Cuestionario de situación familiar, cultural y social
- 1.2.- Cuestionario de antecedentes bilingües
- 1.3.- Prueba de comprensión lingüística (auditiva). (En castellano y en gallego). Consta de 4 pruebas: dos para el 4º Nivel de E G B (en los dos idiomas) y dos para el 8º Nivel de E G B (en los dos idiomas)

2.- Modificado a partir de pruebas ya existentes:

- 2.1.- TGC (diseñada por Julio Fernández tomando como base la creada por García Yagüe)
- 2.2.- Test de flexibilidad lingüística "Posibles Usos" (originariamente de J.P. Guilford, y tomada directamente de los trabajos de Wallach y Kogan, con alguna modificación)
- 2.3.- Hojas de Respuesta (modificadas) del TEA-1 y del TEA-2

NOMBRE.....APELLIDOS.....
 FECHA DE NACIMIENTO.....
 LUGAR DE NACIMIENTO.....
 CURSO ESCOLAR.....ESCUELA.....
 PROFESION DEL PADRE.....
 PROFESION DE LA MADRE.....

Por favor, contesta las siguientes preguntas. Si tienes alguna duda sobre cómo hacerlo, pregunta cuantas veces necesites hasta que lo entiendas bien.

1.- ¿Has venido siempre a esta escuela?.....

Si has contestado que SI, no escribas nada hasta la pregunta 2.

Si has contestado que NO a la pregunta anterior, contesta a ésta:

¿A qué otra escuela o escuelas has ido? Di cómo se llamaban:

.....

2.- ¿Asistes a la clase todos los días o casi todos?.....

Si has contestado que SI, no escribas nada hasta la pregunta 3.

Si has contestado que NO, señala la razón con una cruz:

- estoy a menudo enfermo o enferma....
- a veces no puedo llegar a la escuela porque los caminos están cerrados.....
- tengo que ayudar a mis padres en mi casa.....
- otras razones(di cuál).....

3.- ¿Tienes hermanos?.....

Si has contestado que NO, no escribas nada hasta la pregunta 4.

Si has contestado que SI, señala con una cruz qué número haces entre tus hermanos:

el primero.... el cuarto.... el séptimo.... el décimo....
 el segundo.... el quinto.... el octavo.... el último....
 el tercero.... el sexto.... el noveno....

Pon a continuación, en las líneas que siguen, los nombres de tus hermanos, incluyéndote a tí, por orden de edades y poniendo a continuación del nombre los años que tiene cada uno:

Nombre	Edad
1.-
2.-
3.-
4.-
5.-
6.-
7.-

- 6.-
 9.-
 10.-
 11.-
 12.-

4.- ¿Hay alguien en tu casa que esté trabajando fuera, en otra ciudad o región o país?.....

Si has contestado que NC, no escribas nada hasta la pregunta 5.

Si has contestado que SI, señala quién, poniendo una cruz detrás de la persona o personas que sean:

Padre..... Madre..... Hermanos..... Hermanas.....
 Tíos..... Primos.....

¿Dónde está trabajando? Señálalo con una cruz:

Vigo..... La Coruña..... Ferrol..... Otra ciudad gallega....

Madrid..... Cataluña..... País Vasco.... Asturias.....
 Otra región española.....

Europa..... América..... Cualquier otro lugar.....

5.- ¿Tienes televisión en tu casa?.....

6.- Señala, poniendo detrás una cruz, las cosas que tengas en tu casa:

retrete.... ducha....
 lavabo..... baño.....

¿Las tienes todas juntas en una sola habitación?.....

7.- ¿Vive alguien más, aparte de tus padres y hermanos, si los tienes, en tu casa?.....

Si has contestado que NC a la pregunta anterior, no escribas nada hasta la pregunta 8.

Si has contestado que SI, sigue contestando:

¿Cuántas personas viven en tu casa aparte de tus padres y hermanos?

.....

Señala con una cruz quienes son:

Tíos.... Primos....
 Abuelos.... Otros familiares(di cuales).....

8.- ¿Hay algunos libros en tu casa?.....

Si has contestado que NC, no escribas nada hasta la pregunta 9.

Si has contestado que SI, sigue contestando:

¿Cuántos aproximadamente?.....

¿Los lee tu padre?..... ¿Y tu madre?.....

¿Y tus hermanos?..... ¿Y tú?.....

9.- ¿Se leen periódicos en tu casa?.....

Si has contestado que NO, no escribas nada hasta la pregunta 10.

Si has contestado que sí, indica cuáles:

.....
.....
.....
.....

10.- ¿Tú lees tebeos, o historietas, o cuentos?.....

Si has contestado que NO, no escribas nada.

Si has contestado que SI, dí: cuáles:

.....
.....
.....
.....

Ya has terminado. Muchas gracias por haber contestado a todo y hacerlo tan bien.

INFORME DEL MAESTRO

Preguntas que no están contestadas correctamente y su rectificación:

.....
.....
.....
.....

Observaciones:
.....
.....

INFORME ACADEMICO

Area de lenguaje: Lengua española.....

Area matemática: Matemáticas.....

Area de expresión plástica: Formación pretecnológica.....

Area de expresión dinámica: Educación física.....

Area social y natural: Social y cultural.....

Ciencias de la naturaleza.....

Observaciones:
.....

CUESTIONARIO.

A continuación te voy a hacer una serie de preguntas sobre los dos idiomas que tu conoces, el gallego y el castellano. Piensa bien la respuesta que des, si no entiendes algo, pregúntaselo a la persona que te ha entregado estas hojas.

Rodea con un círculo la respuesta correcta o escribe lo que se te pide.

1.- ¿Hablas el gallego y el castellano igual de bien? SI NO
Si has contestado que SI, no escribas nada hasta la pregunta 2.
Si has contestado que NO, ¿cuál de los dos hablas mejor? GALLEGO CASTELLANO

2.- ¿Qué idioma has aprendido en primer lugar? GALLEGO CASTELLANO

3.- ¿Puedes escribir en gallego? SI NO
Si has contestado que NO, no escribas nada hasta la pregunta 4.
Si has contestado que SI:
¿Escribes igual de bien en gallego y en castellano? SI NO
Si has contestado que SI, no escribas nada hasta la pregunta 4.
Si has contestado que NO, ¿cuál escribes mejor?..... GALLEGO CASTELLANO

4.- ¿Tus padres hablan los dos gallego y castellano? SI NO
Si has contestado que SI, no escribas nada hasta la pregunta 5.
Si has contestado que NO, dime,
¿Qué lengua habla tu padre? PRINCIPALMENTE PRINCIPALMENTE
GALLEGO CASTELLANO

¿Qué lengua habla tu madre? PRINCIPALMENTE PRINCIPALMENTE
GALLEGO CASTELLANO

5.- ¿En qué idioma se habla normalmente en tu casa? ... EN GALLEGO EN CASTELLANO

6.- ¿En qué idioma te expresas mejor? EN GALLEGO EN CASTELLANO

7.- ¿Qué lengua te gusta más? EL GALLEGO EL CASTELLANO

8.- ¿En qué idioma haces tus cálculos aritméticos normalmente?..GALLEGO CASTELLANO

9.- ¿Quieres escribir algo sobre los dos idiomas que conoces que no te haya preguntado? Hazlo en las líneas que siguen.

.....
.....
.....
.....
.....

APELLIDOS NOMBRE

LUGAR DE APLICACION EDAD FECHA DE HOY

INFORME DEL MAESTRO.

Preguntas que han sido contestadas erróneamente y su rectificación.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¿Cuál es el conocimiento del gallego del niño?

MUY BUENO BUENO REGULAR MALO MUY MALO

¿Cuál es el conocimiento del castellano del niño?

MUY BUENO BUENO REGULAR MALO MUY MALO

¿Se le imparten algunas clases en gallego? SI NO

Si es que SI, ¿cuántas horas al día?

¿cuántas y cuales áreas?

.....

.....

PRUEBA DE COMPRENSION LINGUISTICA (en castellano
y en gallego)

Instrucciones generales (aplicables en los
dos cursos y en los dos idiomas)

- Te voy a contar una historia. Tienes que estar
muy atento, porque luego voy a hacerte una serie de pre-
guntas para ver si recuerdas lo que yo te he contado.
¿Preparado?

(se lee la historia)

- Voy a contártela otra vez. Estáte muy atento.
(se lee otra vez)

- Ahora voy a hacerte una serie de preguntas,
para que tú me las contestes. Pero tú no tiene que decir
nada con tus propias palabras, sino que yo mismo te con-
testo a la pregunta de tres formas distintas, y tú tienes
que escoger la que creas que está más de acuerdo con la
historia que has leído. ¿Entendido?

(se leen las preguntas, repitiendo
una vez cada una de ellas)

- - - - -
Nota: Tanto las instrucciones como el texto se pasaban
grabados en una cinta magnetofónica, para evitar modifica-
ciones en el tono y la inflexión y, para resolver el pro-
blema de las historias en gallego, puesto que el experi-
mentador desconoce este idioma.

(Castellano, curso 42)

"El viejo, un hombre de corazón egoísta y duro, que todas las noches guardaba su dinero escondido en un agujero, se llamaba Ezequiel y vivía completamente solo en su tienda.

Cierta noche de invierno llamaron a su puerta y vio a un chicuelo descalzo y muy sucio.

-¿Podría usted indicarme quién es el tendero Ezequiel?
-dijo-. Vengo de muy lejos para traerle una carta muy importante.

-Yo soy Ezequiel -contestó el tendero-. Pero no intentes engañarme, porque no tengo amigos ni parientes, y nadie me enviaría un muchacho como tú para traerme ninguna carta.

Iba a cerrarle la puerta en las narices, pero el muchacho penetró por la rendija empujándole y riéndose.

-¡Maldito! -gritó el tendero, cogiendo un bastón-.
¡Ahora verás lo que te espera!

Pero en aquel momento, el muchacho sacó de su pecho un sobre sucio y arrugado, y se lo tendió al anciano con una reverencia.

El viejo rasgó el sobre y leyó: "Querido viejo amigo, no sé si me recordarás, pues hace muchos años que no nos

vemos. Yo soy aquél con quien fuiste tan generoso a cambio de nada. Por ello te pido des acogida en tu casa a este chico. Le enseñas un oficio y tenlo como hijo. Estoy seguro de que, con el tiempo, me estarás muy agradecido".

Ana María Matute

1.- Ezequiel, al oír lo que decía el muchacho:

- a) se alegró
- b) se confió
- c) se enfadó

2.- ¿Por qué dice Ezequiel que nadie le enviaría una carta?

- a) Porque no tenía amigos ni parientes
- b) Porque no había dado su dirección a nadie
- c) porque allí no había cartero por la noche

3.- ¿Qué hizo el muchacho cuando el viejo iba a cerrar la puerta?

- a) le rogó que no le dejase fuera
- b) puso el pie en la rendija para que no pudiese cerrar la puerta
- c) se coló en la casa por la rendija

4.- ¿Qué iba a hacer Ezequiel después de que el muchacho se colara por la rendija de la puerta?

- a) tirarle de las orejas

- b) pegarle con un bastón
- c) echarle a patadas

5.- En la carta se pedía al tendero:

- a) que cuidara del chico
- b) que diera una casa al chico
- c) que maltratara al chico

6.- ¿Por qué dice el amigo que le escribe la carta al tendero que no sabe si le recordará?

- a) porque se conocían muy poco
- b) porque hacía muchos años que no se veían
- c) porque Ezequiel tenía muy mala memoria

7.- ¿Cómo crees que era el viejo tendero?

- a) débil y generoso
- b) tacaño y desconfiado
- c) desgraciado y triste

CARTAS A NELO

(Gallego, curso 4º)

"Dende que o padriño me ceibou aquel predicamento, botei unha tempada d'ôrido por non ter un amigo, hastra que me aconteceu o da presa.

Era unha tarde do mes de Nadal. Chovía moito e o río comenzou a encher. A madriña mandoume ir buscalo lava-doiro, que estaba na presa do muiño. E fun. Corríñ canto me deron as pernas, pero cando lle botei a mao esbarroume un zoco e caín na agua avolta. O río leváme pola presa abaixo, cada vez con máis forza. Eu non perdín o coñecemento, aunque debeu faltarme pouco. Neso, sentín que me turraban por unha perna, e dalí a un instante estaba no resío. O meu salvador era Lelo de Cidre. Deille unha aperta de corazón. Se el non fose eu morrería afogado.

"Os amigos hai que coidalos, como se coida un tesouro", dixérame o padriño, e su, convencido de que Lelo era un amigo de certo, boteime a quere-lo e a amos-trarlle estimanza".

Xose Neira Vilas

PREGUNTAS

- 1.- Por qué se queixaba (estaba d'ôrido) o neno do conto?
 - a) por non ter un amigo
 - b) porque os seus amigos non' o querían

b) porque os seus amigos vivían moi lúxos de él.

2.- Onde foi o neno a buscarlo lavadoiro?

- a) a presa do muiño
- b) a presa da fábrica
- c) a presa do Xallas (?)

3.- Quen mandou o neno que fora buscarlo lavadoiro?

- a) a nai
- b) a madriña
- c) o padriño

4.- Por qué se caeu o neno a auga?

- a) Porque tropezou con unha pedra
- b) Porque caíu a ponte
- c) Porque lle esbarrou un zoco

5.- Como sacou Lelo o neno do río?

- a) Mandoulle unha corda pra que se agarrara
- b) Enganchouno con un pau
- c) Collíu por unha perna

6.- Por qué o neno animouse a quere-lo o a amosarlle estimanza (carino)?

- a) Porque llo mandara seu padriño
- b) Porque está seguro de que era un amigo de certo (verdade)
- c) Porque o coñecía facía moito tempo

7.- Como dicía o padriño que había que coidar os amigos?

- a) Como se coida un tesouro
- b) Como se coidan as terras
- c) Como se coidan os animais.

"CRONICA DEL ALBA"

(Castellano, curso 82)

Con todo eso, mi situación entre los muchachos era de verdadero privilegio, y yo lo sentía a cada paso. Si pedía a otro algo que tenía en las manos -una peonza, carpetas hechas con naipes o lo que fuera- se apresuraba a dármelo. Incluso con los chicos de los barrios más lejanos, con los que no jugábamos, yo tenía alguna autoridad. Yo me consideraba merecedor de todo aquello -ganar una batalla naval en un sitio donde no había mar no se veía cada día- y a veces me acercaba patriarcal y magnífico. Recuerdo que un día, uno de esos muchachos de los barrios extremos tenía un pájaro en la mano. Como me miraban como a un ser superior, yo tenía que comportarme como si lo fuera.

-Dame ese pájaro.

El chico me lo daba, pero se le veía dolido por tener que renunciar a él. Yo observaba el animalito con una gran destreza:

-¿No le has cortado las alas?

-No.

El pájaro estaba intacto. Su corazón latía fuertemente contra mis dedos. Alcé la mano y la abrí. El animalito dió un chillido de sorpresa y se lanzó al aire con todas sus fuerzas. La alegría y la sorpresa fueron tan grandes que repercutieron en su vientre y se vió caer en el aire, por el camino, una motita blanca. Se detuvo el borde de un tejado y se volvió a mirarnos. Lanzó otro alegre chillido y

echó a volar. El muchacho veía todo aquello y le faltaba poco para echarse a llorar. Yo saqué de mi bolsillo cinco céntimos y se los dí:

- No creas -le dije- que te lo he quitado. Yo no quito las cosas. Te lo he comprado con dinero.

El muchacho se sintió generosamente pagado y se marchó con su presa, por si yo cambiaba de parecer.

Ramón J. Sender

PREGUNTAS

1.- ¿Cuál era el hecho por el que el muchacho que narra la historia tenía una situación privilegiada entre los demás muchachos?

1.- El muchacho había ganado una batalla naval en la playa de su ciudad.

X 2.- El muchacho había ganado una batalla naval en un sitio donde no había mar.

3.- El muchacho había demostrado que era más fuerte que nadie.

2.- ¿A quiénes comprendía la autoridad del muchacho que narra la historia?

1.- Comprendía a todos los chicos de su barrio y a algunos de los adultos.

2.- Comprendía solo a los chicos de su barrio

X 3.- Comprendía a los chicos de su barrio y a los que vivían en sitios más lejanos.

3.- ¿Por qué el muchacho se comportaba como un ser superior?

X 1.- Porque los demás consideraban que lo era.

2.- Porque si no, perdía su autoridad sobre los demás.

3.- Porque él se consideraba como un ser superior.

4.- ¿Qué hizo el muchacho con el pájaro que le había dado el otro chico?

X 1.- Lo dejó en libertad

2.- Le cortó las alas

3.- Se quedó con él

5.- ¿Qué quiere decir la frase: "La alegría y la sorpresa fueron tan grandes que repercutieron en su vientre y se vió caer en el aire, por el camino, una motita blanca?"

1.- Que, debido a la alegría de verse libre, su vientre empezó a latir como su corazón.

X 2.- Que la alegría le hizo no poder controlar sus necesidades

3.- Que la alegría de verse libre le hizo que se olvidara de lo que llevaba en el pico, y lo soltara.

6.- ¿Cuál fué la actitud del muchacho al que habían quitado el pájaro cuando el otro chico le dió dinero a cambio?

X 1.- Se sintió pagado con generosidad

2.- Se sintió ofendido

3.- Pensó que el pájaro valía más dinero del que le habían dado.

7.- ¿Por qué el chico que tenía el pájaro se marchó en cuanto le dieron el dinero?

1.- Porque quería comprarse cosas enseguida

2.- Para que nadie viera lo que le habían dado

X 3.- Porque temía que el que le había dado el dinero se arrepintiera.

VENTO FERIDO.

(Gallego, curso 8º)

"Safu á porta e miróu pró ceo. Estaba azul. Alguén preguntó desde dentro:

- ¿Qué tal fai?

- Inda non se ven nubes -respondéu.

Pro el estaba seguro. Tiña que vir. Doíalle unha perna e sentía coma un niño de vésperas no corazón.

- Vas quedar mal.

Metéuse pra dentro e pensóu: "Non vou quedar mal, non". Sentóuse nun banco e pedíu outro vaso. As moscas facían un ruído coma de rezos. El lembraba unha tronada do ano corenta. Non se colleitara nin prá semente. Fora tamén por este tempo. E viñera igual: unha dor na perna esquerda e nin cacho de nubes. O ceo era azul coma hoxe. Despóis fóronse xuntando uns nubarróns negros por riba do Pico do Mediodía hastra que comezou aquel ruído xordo todo seguido, que duróu deica a noite ben entrada. Non quedara nada.

O taberneiro di: "Virá con pedra"

- Virá.

- Non conviña.

Non tiña ganas de falar. Agora doíalle tabén a cabeza. Dentro de dúas ou tres horas -sabíao ben-, doeríalle a nuca. Entón non lle quedaría máis remedio que tirarse debaixo do alpendre, sobre da herba, a se emborcallar coma un can adoecido. E aguantar así toda a noite, sin pechar

ollo, pra amencer á mañá seguinte coas palpebras hinchadas e a fronte adormecida.

As dúas e media tocaron as campás. E non pasou moito tempo sin que se ouviran, lonxe, os primeiros tronos. A xente iba chegando á taberna. Xuntábanse. Miraban pola fiestra pra fora, de cara á rúa, que se iba enchendo pouco a pouco dunha luz cincenta. A terra cheiraba a queimado. Ninguén falaba.

Un alustre iluminou aqueles rostros espaventados. Logo, tremeceron as paredes.

- Ahí está.

As mulleres pecháronse na trastenda e queimaron loureiro.

CARLOS CASARES

PREGUNTAS

1.- ¿Por qué Xan estaba seguro que tiña que vir a tronada?

- a) Porque o oíra na televisión
- b) Porque llo dixo un amigo
- c) Porque lle doía unha perna e sentía como un niño de vésperas.

2.- ¿Por qué lle di a xente que iba a quedar mal?

- a) Porque era un mentireiro
- b) Porque o ceo estaba azul
- c) Porque estaban no vran

3.- ¿Qué pasou no ano coarenta?

- a) Nacara Xan
- b) Houbera unha guerra
- c) Houbo unha tronada mui forte onde non se colleitara nin pra semente

4.- ¿Qué lle di o taberneiro cando apareceron os nubarróns negros?

- a) Virá eon pedra
- b) Toma outro viño
- c) Vas quedar mal.

5.- ¿Qué lle pasa a Xan cando ve aparecer os nubarróns negros?

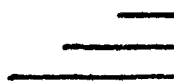
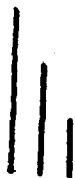
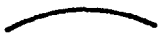
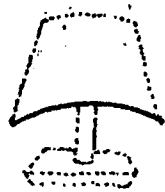
- a) Doíalle a cabeza e sabía que dentro de dúas horas doeríalle tamén a nuca.
- b) Estaba alegre porque acertara
- c) Estaba triste porque a tronada íballe a estropear o millo.

6.- ¿Cando se oíron os primeiros tronos?

- a) Dous días despois
- b) Non se chegaron a oír
- c) Pouco tempo despois das dúas e media

7.- Cando chegou a tronada ¿Qué fixeron as mulleres?

- a) Pecháronse na trastenda e queimaron loureiro
- b) Choraban de medo
- c) Foron a igrexa a rezar



T.G.C.

• NO DE LA VUELTA A LA HOJA HASTA QUE SE LE INDIQUE.

El nombre y nombre:
Edad: Sexo: Profesión:
Estudios: Fecha de examen:

Se le van a dar algunos trazos o grupos de líneas y usted deberá imaginar el mayor número posible de cosas en base a ellas(una por cada línea curva o grupo), dibujándolas sin perder tiempo.

No se preocupe si dibuja mal, porque no interesa el dibujo, sino las ideas u objetos asociados. Incluso LE RECOMENDAMOS QUE NO PIERDA TIEMPO AL DIBUJAR Y A LAS COSAS SOLO CON LOS TRAZOS IMPRESCINDIBLES. Lo que importa en este ejercicio es la cantidad de ideas diferentes que le han surgido con los trazos que le vamos a dar.

Se amularán:

- LOS DIBUJOS QUE SEAN IGUALES O MUY PARECIDOS A LOS QUE TIENE COMO MODELO O YA HA TRAZADO USTED. Así: una biblioteca cuando anteriormente había como modelo un libro, o bien un edificio cuando ya había dibujado usted diferente o de distintas proporciones.

- LOS DIBUJOS QUE NO TENGAN EN CUENTA LOS TRAZOS, SE HAGAN FUERA DE O FUERZEN LOS OBJETOS, PARA ACONCORDARLOS AL TRAZO DADO.

Recuerde que debe hacer un dibujo por cada línea curva o grupo de tres trazos (en este último caso puede hacer varios dibujos con los tres trazos, pero sin prescindir de ninguno de ellos)

TRABAJE RAPIDAMENTE Y EN EL ORDEN QUE PREFIERA. DISPONDRA DE CUATRO MINUTOS.

TEST DE FLEXIBILIDAD LINGUISTICA "POSIBLES USOS"

INSTRUCCIONES DE APLICACION

Ahora vamos a jugar un rato a encontrar diversos usos para objetos muy conocidos. Ya sabéis que los objetos pueden servir para muchas cosas diferentes.

Por ejemplo, ¿para qué se os ocurre que pueda servir un palo?

(El experimentador deja que los sujetos contesten)

- Muy bien. También puede servir para hacer un bastón, para quemarlo, para hacer un arco con él, etc.

(El experimentador debe dar la impresión de que se le ocurren en ese momento los posibles usos del objeto, y cambiarlos, si los niños ya han dicho algunos de esos).

- Vuestro trabajo va a consistir en ver todo lo que se podría hacer con unos determinados objetos, y escribirlo en el papel. No se tendrá en cuenta la buena o mala letra, ni la ortografía; tampoco hay respuestas buenas o malas, sino que todas las respuestas valen, siempre y cuando no sean repetidas. No os entretengais y poned el mayor número de usos posibles en el tiempo que os doy.

Habrán 8 diferentes objetos a los que tendréis que buscar todos los usos que se os ocurran, desde el momento en que se os dé la señal para comenzar hasta que os indique que os detengais. Dabéis poner cada uso diferente en un renglón distinto, uno debajo de otro, y hacer una raya larga, horizontal, de extremo a extremo del papel, cada vez que sea un objeto diferente.

¿Lo habeis entendido todos? Si no, decidlo
ahora, porque una vez que hayamos empezado, no podeis pre-
guntar nada. Volved la hoja cuando hayais acabado la primera
cara, y si necesitais otra hoja, levantad la mano.

ITEMS

1.- Dí todo lo que se pueda hacer, o para todo lo que pue-
da servir: un PERIODICO. ;Comenzad! (2 minutos). ;BASTA!

Haced una raya larga, horizontal, de extremo a extremo del
papel.

2.- Dí todo lo que se pueda hacer, o para qué pueda ser-
vir: un LADRILLO. ;Comenzad! (2 minutos) ;BASTA!

Haced una raya larga, horizontal, de extremo a extremo del
papel.

(se repiten siempre las mismas instrucciones)

: un LAPICERO

: un GORCHO

: una CAJA DE CARTON

: un BOTON (como los que se utilizan en los vestidos, en
las ropas)

: una LLAVE (como las que se utilizan para abrir y ce-
rrar las puertas)

: una CUERDA

TEA-1. Hoja de respuesta.

APellidos.....NOMBRE.....
 Edad.....Sexo(V o F)..... Ciudad.....
 Centro de enseñanza..... Curso.....

80

DIBUJO

E ₁ .- A B C D	4.- A B C D	12.- A B C D
E ₂ .- A B C D	5.- A B C D	13.- A B C D
E ₃ .- A B C D	6.- A B C D	14.- A B C D
	7.- A B C D	15.- A B C D
	8.- A B C D	16.- A B C D
	9.- A B C D	17.- A B C D
	10.- A B C D	18.- A B C D
	11.- A B C D	

FALABRA DIFERENTE

E ₁ .- A B C D	4.- A B C D	12.- A B C D
E ₂ .- A B C D	5.- A B C D	13.- A B C D
E ₃ .- A B C D	6.- A B C D	14.- A B C D
	7.- A B C D	15.- A B C D
	8.- A B C D	16.- A B C D
	9.- A B C D	17.- A B C D
	10.- A B C D	18.- A B C D
	11.- A B C D	

VOCABULARIO

E ₁ .- A B C D	3.- A B C D	13.- A B C D
E ₂ .- A B C D	4.- A B C D	14.- A B C D
	5.- A B C D	15.- A B C D
	6.- A B C D	16.- A B C D
	7.- A B C D	17.- A B C D
	8.- A B C D	18.- A B C D
	9.- A B C D	19.- A B C D
	10.- A B C D	20.- A B C D
	11.- A B C D	21.- A B C D
	12.- A B C D	22.- A B C D

EA-1

CELLOS..... NOPELE.....

RAZCHAMIENTO

E ₁ .- A B C D	4.- A B C D	13.- A B C D	22.- A B C D
E ₂ .- A B C D	5.- A B C D	14.- A B C D	23.- A B C D
E ₃ .- A B C D	6.- A B C D	15.- A B C D	24.- A B C D
	7.- A B C D	16.- A B C D	25.- A B C D
	8.- A B C D	17.- A B C D	26.- A B C D
	9.- A B C D	18.- A B C D	27.- A B C D
	10.- A B C D	19.- A B C D	28.- A B C D
	11.- A B C D	20.- A B C D	29.- A B C D
	12.- A B C D	21.- A B C D	30.- A B C D

CALCULO

E ₁ .- B M	E ₂ .- B M	E ₃ .- B M	E ₄ .- B M	E ₅ .- B M
6.- B M	7.- B M	8.- B M	9.- B M	10.- B M
11.- B M	12.- B M	13.- B M	14.- B M	15.- B M
16.- B M	17.- B M	18.- B M	19.- B M	20.- B M
21.- B M	22.- B M	23.- B M	24.- B M	25.- B M
26.- B M	27.- B M	28.- B M	29.- B M	30.- B M
31.- B M	32.- B M	33.- B M	34.- B M	35.- B M
36.- B M	37.- B M	38.- B M	39.- B M	40.- B M
41.- B M	42.- B M	43.- B M	44.- B M	45.- B M
46.- B M	47.- B M	48.- B M	49.- B M	50.- B M
51.- B M	52.- B M	53.- B M	54.- B M	55.- B M
56.- B M	57.- B M	58.- B M	59.- B M	60.- B M

TMA 2 Hoja de respuesta.

Fecha de hoy

APELLIDOS NOMBRE
 EDAD SEXO (V o F) CIUDAD
 CENTRO DE ENSEÑANZA CURSO

<u>PALABRA DIFERENTE</u>	1.- A B C D E	11.- A B C D E
E ₁ .- A B C D E	2.- A B C D E	12.- A B C D E
E ₂ .- A B C D E	3.- A B C D E	13.- A B C D E
E ₃ .- A B C D E	4.- A B C D E	14.- A B C D E
	5.- A B C D E	15.- A B C D E
	6.- A B C D E	16.- A B C D E
	7.- A B C D E	17.- A B C D E
	8.- A B C D E	18.- A B C D E
	9.- A B C D E	19.- A B C D E
	10.- A B C D E	20.- A B C D E

P

<u>VOCABULARIO</u>	1.- A B C D	16.- A B C D
E ₁ .- A B C D	2.- A B C D	17.- A B C D
E ₂ .- A B C D	3.- A B C D	18.- A B C D
	4.- A B C D	19.- A B C D
	5.- A B C D	20.- A B C D
	6.- A B C D	21.- A B C D
	7.- A B C D	22.- A B C D
	8.- A B C D	23.- A B C D
	9.- A B C D	24.- A B C D
	10.- A B C D	25.- A B C D
	11.- A B C D	26.- A B C D
	12.- A B C D	27.- A B C D
	13.- A B C D	28.- A B C D
	14.- A B C D	29.- A B C D
	15.- A B C D	30.- A B C D

A

AT

<u>SERIES DE NUMEROS</u>	1.- A B C D E	8.- A B C D E
E ₁ .- A B C D E	2.- A B C D E	9.- A B C D E
E ₂ .- A B C D E	3.- A B C D E	10.- A B C D E
E ₃ .- A B C D E	4.- A B C D E	11.- A B C D E
E ₄ .- A B C D E	5.- A B C D E	12.- A B C D E
E ₅ .- A B C D E	6.- A B C D E	13.- A B C D E
	7.- A B C D E	14.- A B C D E
	15.- A B C D E	

SN

DE

1.- a b c d e
2.- i j k l m
3.- f g h i s
4.- p i j k l
5.- g h i j y
6.- r s t u v
7.- b c d e f g

8.- o p q r s m n
9.- d e f g h i
10.- a b c d e
11.- d e f g h i
12.- e f g h i
13.- k l r s t
14.- e f g h i
15.- k v x y z

A B C D E
A B C D E
A B C D E
A B C D E

1.- A B C D E
2.- A B C D E
3.- A B C D E
4.- A B C D E
5.- A B C D E
6.- A B C D E
7.- A B C D E
8.- A B C D E
9.- A B C D E
10.- A B C D E
11.- A B C D E
12.- A B C D E
13.- A B C D E
14.- A B C D E
15.- A B C D E
16.- A B C D E
17.- A B C D E
18.- A B C D E
19.- A B C D E
20.- A B C D E
21.- A B C D E
22.- A B C D E
23.- A B C D E
24.- A B C D E
25.- A B C D E
26.- A B C D E
27.- A B C D E
28.- A B C D E
29.- A B C D E
30.- A B C D E

APENDICES.

Páginas

APENDICE 1.-Correspondiente al Capítulo II

Parte Primera..... 511

Parte Segunda..... 530

APENDICE 2.-Correspondiente al Capítulo III..... 557

APENDICE 3.- Correspondiente al Capítulo IV..... 568

APENDICE 4.- Correspondiente al Capítulo IV..... 579

A P E N D I C E 1

(Correspondiente al Capítulo II)

P A R T E P R I M E R A

RELACION POR ORDEN ALFABETICO DE TESTS EMPLEADOS
CON MAYOR FRECUENCIA

A P E N D I C E 1 (Correspondiente al Cap.II)

PARTE PRIMERA

RELACION POR ORDEN ALFABETICO DE TESTS EMPLEADOS

CON MAYOR FRECUENCIA

1.- Asimilación de significados.

Consiste en que los sujetos indiquen, tan rápido como puedan, si los juicios que se le dan en uno u otro idioma son verdaderos o falsos. Este test fué utilizado por Sherer y Westheiner en 1964.

2.- Asociación de palabras.

Consiste en proponer a los sujetos las siguientes palabras para que, durante 1 minuto de tiempo, den cuantas asociaciones les sea posible: casa, calle, iglesia, escuela, fábrica (haciéndolo primero en francés y luego en castellano, en este caso). Estas cinco palabras intentan representar las áreas de la familia, la comunidad, la religión, la educación y el trabajo.

Este subtest se aplica siempre después del de "Nombrar palabras", pero con un intervalo entre ambos de 10 minutos, durante el cual se emplea otra técnica. Fué utilizado por Fishman y Cooper, en 1968.

3.- Bilingual Schedule (Cuestionario bilingüe)

Cuestionario de antecedentes lingüísticos creado por Hoffman en 1974. Consta de 37 ítems encuadrados

en 14 preguntas que tratan de determinar el historial bilingüe del sujeto, tanto en los aspectos activos como pasivos del lenguaje. Como ejemplo, se citan las dos primeras preguntas:

1.- ¿Alguna de las personas que se enumeran a continuación le habla en algún idioma distinto del inglés _____?

a) Padre: _____

b) Madre: _____

Otras preguntas se refieren a los periódicos, libros, cartas que llegan a la casa. Forma de puntuación: se asignan valores de 0 a 4 para las distintas frecuencias del empleo del idioma (nunca, a veces, a menudo, la mayoría de las veces, siempre). El total se divide por el número de ítems (37) y el cociente, multiplicado por 100, constituye la puntuación en bilingüismo.

4.- Bilingual Syntax Measure. (BSM) (Mariana K. Burt, Heidi C. Du'lay y Eduardo Hernández)

El test cubre la producción oral y la comprensión auditiva, con el propósito de medir el nivel oral de las estructuras gramaticales en inglés y/o en español mediante el examen del discurso natural del niño. Se administra individualmente y cubre desde los 4 a los 9 años.

5.- Comprensión del idioma oído. El test consta de cinco conversaciones grabadas entre bilingües (en este

caso, castellano-ingleses), cada una como prototipo de una forma diferente de situación social; cada conversación era escuchada dos veces por el sujeto a quien, posteriormente, se le hacían una serie de preguntas para valorar su comprensión, y entre ellas se mezclaban algunas que requerían que los sujetos hicieran inferencias sobre las relaciones sociales de los hablantes y que se decidieran acerca de la pertinencia de usar un determinado idioma en partes específicas de la conversación. Test usado por Fishman y Cooper en 1968.

6.- Cuestionario de autoevaluación de Lambert y Col.

El sujeto se autocalifica en su aptitud para hablar, leer, escribir y comprender lo que oye en su segunda lengua, según una escala de 4 grados que va desde "en absoluto" hasta "muy fluidamente". La puntuación se divide en autocalificación oral y gráfica. La puntuación máxima es 8.

7.- Cuestionario de autoevaluación de Vildomec.

El propio sujeto se autocalifica en las habilidades lingüísticas. Ejemplos de preguntas:

- ¿Cuál es su lengua favorita y por qué?

- Cuando utiliza una de las dos lenguas, ¿con qué frecuencia experimenta dificultades causadas, según su entender, por la interferencia de la otra?:

siempre, a menudo, a veces, nunca

- Mezcla las letras:

a menudo, a veces, raramente, jamás

Una adaptación de este cuestionario fué utilizada por Balkan en 1973.

8.- Escala de clasificación (rating scale) del uso del castellano. (como lengua materna)

Los sujetos tienen que clasificar, en una escala de 11 puntos, el grado en el que usan el castellano (en relación con el inglés) con otros bilingües (portorriqueños, en este caso), en casa, en la comunidad, en la iglesia, en la escuela y en el trabajo. Test empleado por Fishman y Cooper en 1968.

9.- Estimación de la frecuencia de palabras.

Los sujetos señalan, en una escala de 8 puntos, la frecuencia con la que oyen o emplean 150 palabras diferentes, la mitad de las cuales están en castellano y la otra mitad en inglés (en el caso que nos ocupa). Las 75 de cada idioma se hallan divididas en cinco conjuntos de 15 palabras cada uno, representando las áreas de la familia, la amistad, la religión, la educación y el trabajo, pero las palabras de cada área están distribuidas a lo largo de toda la lista. Se hace una aplicación primeramente en un idioma y luego en el otro. Utilizado por Fishman y Cooper en 1968.

10.- Facilidad de lectura.

Se presentan al sujeto 20 palabras de ocurrencia frecuente en inglés mezcladas con sus equivalentes franceses, en un aparato de exposición Rantchburg y se le pide que lea cada palabra tan rápido como pueda. El tiempo que tarda en comenzar a decir cada respuesta se mide en centésimas de segundo. Este test fué utilizado por Lambert, Havelka y Gardner (1959)

11.- Facilidad de traducción.

Se pide al sujeto que, después de haber leído la lista de 40 palabras que constituye los tests de "Facilidad de lectura" y "Set de respuestas verbal", traduzca cada palabra a su equivalente en el otro idioma. La velocidad de traducción se mide en términos del tiempo de reacción. La puntuación de cada sujeto es la media del tiempo de traducción de inglés a francés menos la media del tiempo de traducción de francés a inglés. Test utilizado por Lambert, Havelka y Gardner (1959)

12.- Facilidad para completar palabras.

Se le presentan al sujeto una serie de secuencias de dos letras que pueden ser el comienzo de palabras de cualquiera de los dos idiomas (ejemplo: vi, que puede ser la primera sílaba tanto de la palabra francesa ville, como de la inglesa victory). Se le pide al sujeto que complete tantas palabras como pueda en cada uno de los

estímulos en 60 segundos, y se le anima a que las complete en los dos idiomas. el índice consiste en la diferencia del número total de respuestas en cada idioma. Test empleado por Lambert, Havelka y Gardner (1959)

13.- Facilidad para descubrir palabras.

Se solicita del sujeto que encuentre palabras francesas o inglesas en una serie de letras (ejemplo: DANSONOUBND), en donde se hallan las palabras francesas dans, ans, de, en, y las inglesas no, nod, node, ode, y end, y las palabras an, son, on, que son válidas en los dos). Se tiene muy en cuenta la comunalidad de las palabras ocultas, su número en cada idioma y su posición en las series. Después de un ejemplo de práctica, en el que se instruye a los sujetos para que lean de izquierda a derecha, se presentan cuatro ítems taquistoscópicamente con intervalos consecutivos de 1 segundo. La puntuación de cada sujeto es el porcentaje de palabras inglesas descubiertas, menos el porcentaje de palabras francesas halladas. Este test fué utilizado por Lambert, Havelka y Gardner (1959).

14.- Functional Tests of Oral Proficiency. (Tests funcionales de la habilidad oral). (Bernard Spolsky, Penny Hurohy, Wayne Holme y Allen Farrel)

14.1. Test de dominancia lingüística español-
inglés.

Es un test, a la vez de comprensión auditiva y

producción oral; requiere dos personas para su administración. Parte de la base de que la dominancia lingüística del bilingüe puede variar según la situaciones; consta de tres partes principales, todas ellas en inglés y en español. La primera es una serie de preguntas sobre la experiencia lingüística del niño, basada en la creencia de que es precisamente éste el que mejor puede informar sobre el uso de sus dos idiomas. La segunda parte consta de cuatro pruebas que consisten en nombrar palabras (dos de nombres y dos de verbos) que cubren los temas del hogar, la vecindad y la escuela. En la tercera parte, se le pide al niño que describa lo que ve en varios dibujos.

14.2. Test de dominancia navajo-inglés.

El test pretende medir la comprensión auditiva y la producción hablada en niños de 6 años, para conocer su dominio lingüístico en los dos idiomas. Como el título indica, está específicamente diseñado para ser utilizado con los indios navajos. Como la prueba anterior, requiere dos experimentadores, ambos bilingües, pero que se dedican cada uno de ellos a una lengua específica.

14.3. Test oral para adultos.

Esta prueba tiene por finalidad intentar determinar la capacidad del sujeto para usar el inglés de forma funcional en una situación dada. Está pensado específicamente para hablantes de español como lengua nativa y mide la interferencia fonológica y sintáctica,

con la finalidad de descubrir si la interferencia es lo suficientemente importante para impedir la comunicación.

15.- James Language Dominance Test (Test de dominancia lingüística de James)

Mediante esta prueba puede clasificarse el bilingüismo en cuatro categorías: inglés dominante, inglés dominante pero bilingüe respecto a la comprensión, bilingüe, y español dominante. La finalidad principal del test es poder colocar al estudiante en el programa de enseñanza adecuado, aunque su utilidad pueda ampliarse al diagnóstico general.

16.- Michigan Conceptual Oral Language Test (Test de lenguaje conceptual de Michigan)

Este test tiene una doble finalidad: primero, medir la aptitud de razonamiento no verbal y segundo, medir la capacidad de producción oral del niño, haciendo especial referencia a las dificultades de éste en inglés. Se aplica individualmente; el examinador enseña al niño una serie de dibujos y le pide que escoja uno y que explique por qué lo ha escogido. El test tiene cuatro formas que cubren los estudios de matemáticas, ciencias y sociales; una forma está dedicada a la diferenciación, otra a la clasificación, otra a la seriación y la última a las analogías. Se emplean dos criterios al juzgar las respuestas: su generalidad y su adecuación a una clase típica en inglés.

17. Michigan Oral Language Productive Test. Structural Response (edición de 1970) (Test de producción de lenguaje oral mediante respuestas estructuradas de Michigan)

Intenta evaluar la capacidad del niño para producir, desde el punto de vista **fonológico** y gramatical, inglés standard. Comprende producción hablada y comprensión auditiva y mide la interferencia lingüística. El examen se hace individualmente y consiste en mostrar al niño una serie de tres dibujos, en los que señala varios objetos y trata de obtener una estructura lingüística específica del niño.

18.- Nivel oral (español-inglés).

El test consta de dos partes: una primera de vocabulario, formada por 32 ítems. La tarea del sujeto consiste en emparejar una de las tres frases que le son leídas por el examinador, con un dibujo. Está dividida en cuatro secciones: casa, comunidad, iglesia y escuela. La segunda parte es un Test de producción gramatical: Consta, asimismo, de 32 ítems y en él, el sujeto ha de realizar diez tipos diferentes de operaciones lingüísticas siguiendo los ejemplos que le da el examinador. Hay dos dibujos para cada ítem; el examinador lee una frase que corresponde a uno de los dibujos y el sujeto ha de construir la que se refiere al otro. Una versión es en castellano y otra en inglés. Para evaluar las puntuaciones puede usarse la siguiente fórmula que ex-

prasa, a la vez, el índice de equilibrio y el nivel de realización en los dos idiomas:

$$\frac{\text{Puntuación en castellano} + \text{puntuación en inglés}}{2}$$

1 + (punt. en castell. - punt. en inglés)

Este test ha sido creado y utilizado por Ramírez y Folitzer, en 1975.

19.- Nombrar palabras

La prueba consiste en pedir a los sujetos entrevistados que den, en 1 minuto de tiempo, tantas palabras diferentes (en este caso en inglés o en castellano) como puedan, palabras que han de ser nombres de objetos apropiados a un contexto dado. Se les proponen cinco áreas, familia, comunidad, religión, educación y trabajo. Los entrevistados dan palabras primeramente en un idioma en todas las áreas, y luego, del mismo modo, en el otro idioma. Test empleado por Fishman y Cooper en 1968.

20.- Reabody Picture Vocabulary (adaptado como medida de bilingüismo)

Consiste en 21 placas de dificultad creciente; cada una consta de 4 dibujos de objetos o acciones numeradas del 1 al 4. El examinador dice una palabra en el segundo idioma de los sujetos (en este caso el inglés) y cada sujeto tiene que realizar el dibujo que corresponde a la palabra. La puntuación es el número de respuestas correctas. Test usado por Deal y Lambert en 1962

21.- Primary Acquisition of Language (PAL) (Adquisición del lenguaje primario) Escuelas estatales de El Paso.

Es un test que trata de evaluar la producción hablada y la comprensión auditiva, con el propósito de determinar el lenguaje dominante del niño mediante el análisis de su sintaxis. La administración se hace de forma individual; está pensado para niños de 5 a 6 años. Los estímulos son dibujos realizados en formas y colores atractivos para los niños. Se anima al niño a que hable espontáneamente antes de que empiece la puntuación, pero una vez comenzada, las respuestas tienen que estar bastante estructuradas.

22.- Procedimientos de producción lingüística

Por medio de este test se intenta obtener el discurso del sujeto en dos idiomas variando a lo largo de un continuo de situaciones sociales que va desde la máxima premeditación a la máxima causalidad. Por lo tanto, se puede observar la variación fonológica asociada con los cambios en el contexto de la entrevista (en castellano y en inglés en este caso). El grado de variación sistemática observado en cada idioma, puede servir como índice de los recursos lingüísticos o el repertorio verbal del hablante. La variación fonológica se observa en cinco contextos o procedimientos de producción. Se citan siguiendo el orden del contexto más formal al más informal:

a) Lectura de una lista de palabras. Se presentan al sujeto dos listas cortas de palabras, una en cada idioma, para que las lea en voz alta. Contienen ejemplos de sonidos que se suponen que varían en función del procedimiento de producción.

b) Lectura de párrafos. La técnica es la misma pero utilizando párrafos cortos en vez de la lista de palabras.

c) Nombrar palabras. Se estudian los resultados en el test de "Nombrar palabras" anteriormente descrito, utilizándolo como ejemplo de un discurso que se halla en un término medio entre el contexto más formal (lectura en alta voz) y el más informal (conversación libre).

d) Estilo de la entrevista. Las respuestas a la entrevista se analizan como ejemplos de un contexto relativamente formal.

e) Conversación espontánea. Se utiliza todo el material de este tipo que se ha producido durante la entrevista.

Utilizado por Fishman y Cooper (1969)

23.- Riqueza de vocabulario

Consiste en una serie de frases del tipo "He is drunk", en cada uno de los dos idiomas (en este caso, inglés e irlandés); se solicita de los sujetos

que escriban tantas palabras o expresiones como les sea posible que sean sinónimos o casi sinónimos de la palabra subrayada. Se utilizan 11 pares de frases:

- 1.- The reason I did it
- 2.- He is angry
- 3.- He is drunk
- 4.- He is a proud man
- 5.- I am tired
- 6.- I think
- 7.- A is like B
- 8.- I agree with you
- 9.- The mountain is big
- 10.- He can run quickly
- 11.- He is a clever boy

Este test fué utilizado por Macnamara (1967 b.) utilizando la idea primitiva de Cisin O'Siochru.

24.- Riqueza semántica.

En general, consta de una serie de palabras de cada una de las cuales los sujetos han de dar tantos significados como puedan. Para utilizarlo con niños se preparó una forma modificada que consistía en una serie de frases, cada una de ellas con un espacio en blanco que había de ser llenado mediante una técnica de elección múltiple. La respuesta correcta era siempre una palabra común usada en uno de sus significados secundarios.

Ejemplo: Après les longues voyages pendant l'hiver il se à la fatigue.

- a) triste b) grondait c) sortait d) faisait

La respuesta correcta es la d). Este test fué usado por Macnamara en su estudio de Quebec (1967)

25.- Set de respuesta verbal.

Se presentan al sujeto 14 palabras estímulo que se escriben lo mismo en los dos idiomas, mezcladas al azar en una larga lista de palabras (normalmente, la que forma el test de Facilidad de lectura). Se le pide que las lea tan rápidamente como pueda. Se anota si ha dado una pronunciación francesa o inglesa a cada uno de los 14 ítems y el índice utilizado se forma restando el número de palabras pronunciadas en un idioma de las pronunciadas en el otro.

Test utilizado por Lambert, Havelka y Gardner (1959).

26.- Shutt Primary Language Indicator Test: Spanish and English. (SPIIT) (Test de lenguaje primario, de Shutt. Español e inglés).

Está diseñado para medir comprensión oral tanto en español como en inglés y para medir producción en inglés. Consiste en una serie de ilustraciones de las que se espera que el niño demuestre su comprensión señalando los dibujos que corresponden a diez juicios en español y otros tanto en inglés. La producción en inglés se mide pidiendo al niño que dé explicaciones detalladas de otras diez ilustraciones. La forma de administración es individual, y comprende a niños de 5 a 13 años de edad.

27.- "Shuck loves Chisley". (de Léonard Clguin)

Esta publicación incluye un test de interferencia lingüística en la producción fonética. Es evidente que este test no puede ser usado por sí solo como medida de dominio lingüístico, puesto que se basa en fonemas aislados.

28.- Skoczylas Bilingual Test and Measures (Test y medidas bilingües de Skoczylas)

28.1. Test de producción de unidades fonémicas inglesas

Es un test de producción oral basado en la repetición de pronunciación de palabras; intenta evaluar la interferencia fonética del español en el inglés. No intenta medir comprensión, por lo que puede ser usado desde el jardín de infancia hasta los adultos. La forma de administración es individual, y la de puntuación es sencilla.

28.2. Test de producción de unidades fonémicas españolas

Es el equivalente del anterior, en español.

28.3. Estimación de los usos lingüísticos familiares del bilingüe

Se trata de una encuesta lingüística usada para determinar el conocimiento de los idiomas mediante

preguntas al sujeto (no a los padres, en el caso de niños pequeños) para conocer en qué circunstancias usa el sujeto el inglés y el español. Puede utilizarse para evaluar la conservación del idioma, tanto del individuo como del grupo.

29.- Test de asociación de palabras.

Se presentan a los sujetos palabras en sus dos idiomas alternativamente (francés e inglés, en este caso) y se les pide que escriban tantas palabras como puedan pensar, en el mismo idioma, que "puedan ir" o que "pertenezcan" a esa palabra. Se da un tiempo de 60 segundos para cada palabra.

Se calcula, para cada sujeto, la suma de asociaciones a todas las palabras francesas (NF) y a todas las inglesas (NI) y se aplica la fórmula siguientes:

$$\frac{NF - NI}{NF + NI} \times 100$$

Este test fué utilizado por Peal y Lambert en 1962 y por Lambert y Moore en 1966.

30.- Test basado en el tiempo de reacción, de Johnson

Se pide a los sujetos que emitan palabras, durante 5 minutos, en cada uno de sus dos idiomas (en este caso, inglés y español). El índice consiste en dividir el número total de palabras producidas en un idioma por

el número total de las emitidas en el otro. Este test fué utilizado por Johnson en 1953 y por Macnamara en 1967.

31.- Test de conocimientos de Zubin

Consiste en presentar al sujeto una serie de expresiones corrientes en su lengua materna, seguida por tres expresiones en su segunda lengua, entre las que tiene que escoger la que mejor encaje con la primera frase o expresión. Este test fué empleado por Zubin en 1935.

32.- Test for Auditory Comprehension of Language: English/Spanish. (Test de comprensión auditiva: español-inglés)

Está basado en la idea de que la comprensión precede a la producción. Puede servir para asignar a los sujetos en el nivel de educación adecuado a su situación con respecto al dominio del lenguaje; el test intenta también diagnosticar los problemas específicos del lenguaje en los que debe concentrarse la enseñanza. Está indicado para niños entre 3 y 7 años; el material consiste en una serie de dibujos lineales; el examinador dice una palabra o frase, y se pide al niño que señale el dibujo más apropiado a lo que ha dicho el examinador; los ítems del test están referidos a la comprensión del vocabulario conceptual, preposiciones, tiempos de verbos y pronombres.

33.- Test "STROOP"

Consiste en una serie de colores escritos, a su vez, en diversas palabras que expresan colores que no corresponden al color que indican (ej.: la palabra azul, escrita en verde; la palabra rojo, escrita en azul). Se pide a los sujetos que olviden el significado de la palabra escrita y nombren el color de la tinta. Se mide la interferencia de las palabras escritas cuando el idioma en que está expresada y aquél en que se pide la respuesta son diferentes, mediante la comparación con la actuación de los sujetos en una condición en la que la respuesta y la palabra escrita pertenecen al mismo idioma. Test utilizado por Preston en 1965 y por Macnamara en 1967.

34.- Test SWGEL (de producción oral en inglés)

Mide aspectos de vocabulario, pronunciación y construcción sintáctica en niños de 4 a 9 años, mediante la utilización de dibujos y objetos para producir las respuestas del niño. Puede usarse para diagnosticar aspectos del lenguaje en los que el estudiante necesita instrucción específica.

35.- Velocidad de comprensión de órdenes

El test consiste en colocar al sujeto ante un tablero con ocho llaves (cuatro para cada mano), siendo cada llave de un color distinto. Para la mano izquierda, las llaves tienen los siguientes colores: verde, rojo, amarillo y negro, y para la mano derecha, rojo, verde, ne

ro y amarillo. Se le dan al sujeto 32 órdenes, 16 en cada lengua (en este caso, inglés y francés). las instrucciones en inglés son: left, red; left, green; left, yellow; left, black; y los mismos colores para la mano derecha. En francés, las instrucciones son: gauche, rouge; gauche, vert; gauche, jaune; gauche, noire; y los mismos colores para la mano derecha. Se pide al sujeto que, con estas instrucciones, accione una llave determinada y se mide el tiempo que transcurre entre la emisión de la orden y la acción del sujeto; el índice de dominancia se obtiene dividiendo la diferencia entre los tiempos de reacción en los dos idiomas por el tiempo de reacción más corto. Test empleado por Lambert en 1955.

36.- Velocidad de reconocimiento de palabras

Se presentan al sujeto taquistoscópicamente 20 palabras en francés y 20 en inglés, mezcladas. Los umbrales de reconocimiento se determinan incrementando el tiempo de exposición hasta que se reconoce la palabra correctamente. Las palabras varían por su contenido en los dos idiomas, pero están emparejadas por su longitud y su frecuencia de ocurrencia. Se les da a los sujetos cuatro palabras de práctica animándoles a que deletreen la palabra si es difícil de pronunciar. Este test fué usado por Lambert, Navarra y Gardner (1959).

A P E N D I C E 1

P A R T E S E G U N D A

CUADRO-RESUMEN SOBRE LAS PRINCIPALES CARACTERISTICAS
DE LOS TESTS DE BILINGUISMO

TESTS DE BILINGUISMO

<u>NOMBRE</u>	<u>LOCALIZACION</u>	<u>IPO ESCALA</u>	<u>DESCRIPCION</u>	<u>DATOS ESTADISTICOS</u>	<u>MATERIAL</u>
<u>Asociación de palabras</u>	Peal y Lambert, 1962 Balkan, 1960		Palabras escogidas de la r lista de frecuencias de Eaton. El sujeto había de dar tantas palabras como se le ocurrieran para cada estímulo _ _ _		Un cuaderno. En cada hoja se presentaba una palabra
<u>Fluidez ideativa</u>	Balkan, 1960		Es la F de Taylor y Vernon. Se obtenía a partir del anterior _ _ _		El mismo
<u>Detección de palabras</u> (flexibilidad)	Peal y Lambert, 1962		Cuatro series de palabras sin sentido (DANSONODEND) para descubrir las palabras ocultas en los dos idiomas _ _ _		Un cuaderno o unos tarjetones
<u>Peabody Picture Vocabulary</u>	Peal y Lambert, 1962		Serie de tarjetas, cada una con 4 dibujos de objetos o acciones numeradas de 1 a 4. El E. dice una palabra en un idioma y el S. ha de apuntar el nº del dibujo correspondiente. Aumenta la dificultad.		Tarjetas con dibujos (21)

<u>TIEMPO DE APLICACION</u>	<u>INDIVIDUAL o COLECTIVO</u>	<u>DESTREZAS QUE NECESITA</u>	<u>CALIFICACION</u>	<u>IDIOMAS QUE UTILIZA</u>	<u>POSIBILIDAD DE APLICACION</u>
60 seg. por palabra	Las dos	Escribir el 2º idioma si se hace colectivo	$\frac{n^{\circ} F - n^{\circ} I}{n^{\circ} F + n^{\circ} I} \times 100$ límites 25 30 15 10	Los dos	Si saben escribir el 2º
Cada palabra 1 m 30 seg.	Las dos Colectivo Individ. Colect. por proyección	Las mismas Escribir en el 2º idioma	Indice de equilibrio Se puntúan los aciertos	Los dos pª el bilingüe Uno pª el mon. Los dos 2º idioma	Si saben escribir el 2º $r = 0,42 (p > 0,01)$ Buenas

Se aumenta hasta que la palabra se reconoce. 60 seg. para cada palabra	colectivo	Capacidad para hacerlo	Escala de 4 puntos 1. En absoluto 4. Muy fluidamente Calific. oral (máx. 8) " gráfica Tiempo de exposic.. -Tiempo exp. en...	El 2º	
	Individual	Escribir en 2º idioma		Los dos	$r=0,46$ ($p>0,01$)
	Los dos	Escribir en el segundo idioma	Diferencia entre las palabras completadas en cada idioma	Los dos	Si saben escribir, el segundo $r=0,58$ ($p>0,01$)

<u>NOMBRE</u>	<u>LOCALIZACION</u>	<u>TIPO ESCALA</u>	<u>DESCRIPCION</u>	<u>DATOS ESTADIS- TICOS</u>	<u>MATERIAL</u>
<u>Facilidad de lectura</u>	Lambert, Havelka y Gardner		10 palabras en cada idioma, in- tercaladas. El S. ha de leer- las tan rápido como pueda - - -		Cronómetro de centésimas Tarjetas
<u>Set de respuestas verbal</u>	Lambert, Havelka y Gardner		Estímulos que se escriben igual, pero se pronuncian dis- tinto. 14 colocadas al azar en la lista anterior - - -		El mismo
<u>Facilidad de traducción</u>	Lambert, Havelka y Gardner		- - -		
<u>Cuestionario de autoevalua- ción</u>	Balkan, 1970		- - -		
<u>Comprensión lec- tura</u>	Fishman y Cooper, 1969		5 cintas con conversaciones normales entre biling. Cada conversación representa un ti		Magnetófono Cintas Conversaciones

<u>TIEMPO DE APLICACION</u>	<u>INDIVIDUAL o COLECTIVO</u>	<u>DESTREZAS QUE NECESITA</u>	<u>CALIFICACION</u>	<u>IDIOMAS QUE UTILIZA</u>	<u>POSIBILIDAD DE APLICACION</u>
	Individual	Leer en el 2º idioma	Resta del TR en cada idioma	Los dos	$r = 0,45$ ($p > 0,01$) Si saben leer en el 2º
	Individual	Leer en el 2º idioma	Resta de las respuestas dadas en cada idioma	los dos	$r = 0,45$ ($p > 0,01$) Si saben leer en el 2º
		Capacidad de entenderlo			$r = 0,18$ (
	Los dos	Si es colectivo, escribir en el 2º idioma, a no ser		Los dos	

<u>NOMBRE</u>	<u>LOCALIZACION</u>	<u>TIPO ESCALA</u>	<u>DESCRIPCION</u>	<u>DATOS ESTADIS TICOS</u>	<u>MATERIAL</u>
Nombrar palabras	Fishman y Cooper, 1969		<p>po de situación social. Se oye cada conversación 2 veces. Pre- guntas para ver la compren- sión e interpretación</p> <p>- - -</p> <p>Enunciar nombres en relación con un tema: objetos que se puedan encontrar en la coci- na. 5 dominios: Familia, vecindad, religión, educación, trabajo</p>		

<u>TIEMPO DE APLICACION</u>	<u>INDIVIDUAL o COLECTIVO</u>	<u>DESTREZAS QUE NECESITA</u>	<u>CALIFICACION</u>	<u>IDIOMAS QUE UTILIZA</u>	<u>POSIBILIDAD DE APLICACION</u>
	los dos	que todas las preguntas se hagan en el 1º			
1 min. para cada tema	los dos	Si es colectivo, saber el 2º idioma escrito		Los dos	Si es colectivo, si saben escribir en el 2º idioma.

<u>NOMBRE</u>	<u>LOCALIZACION</u>	<u>TIPO ESCALA</u>	<u>DESCRIPCION</u>	<u>DATOS ESTADIS- TICOS</u>	<u>MATERIAL</u>
<u>Bilingual Schedule</u>	Hoffmans, 1934	Clasificación	37 ítems que pretenden abar- car la historia bilingüe del sujeto - - -	$r_{xy} = 0,82$ $r_{xx} = 0,92$ (P-I)	Cuestionario
<u>Cuestionario de Antecedentes lingüíst</u>	Prescott, 1943	"	20 ítems que pretenden ser iguales a los de Hoffmans - - -		"
<u>Cuestionario</u>	Malherbe, 1945	"	Hay 6 grados de biling. den- tro de una escala continua 0-100 - - -		"
<u>C. Autocalifi- cación</u>	Wildomec, 1936	" (Autocali- ficación)	El sujeto se autocalifica en: hablar, oír, leer, escribir en los dos idiomas - - -		"
<u>C. Autocalifi- cación</u>	Lambert	"	Se autocalifica en lo mismo pero en su 2ª lengua - - -		"
<u>Nivel de cono- cimientos ora- les Esp/ing</u>	Ramírez/Politzer, 1975	Conocimiento			

Tpo.APLICACION	IND/COLECT	DESTREZAS	CALIFICACION	IDIOMA	POSIBLE APLICACION
	Colectivo	Hablar el idioma del cuestionario	Valores:(0,1,2,3,4) $V = \frac{\text{valores}}{37} \cdot 10$	Varios	Saber escribir
	"	"	Cada R positiva = = 1 punto Punt = { R.positivas		"
	"	Mín. Seguir una conversación en la L2 Máx. Hablar los 2 idiomas perfectamente	Inclusión en uno de los 6 grados si cumple las condiciones		"
	"	Posibilidad de hacerlo	Puntuación en cada habilidad y combinación de éstas		
	Colectivo	Capacidad	P.Máx. 8. Autocalific. oral y Autoc. escrita en 4 grados: (en absoluto { { { muy fluidamente	El 2º	

<u>Técnicas de Asociación</u>	Gali	Fluidez	8 palabras en castellano y catalán, y debe reproducirlas en un tiempo fijo - - -		
<u>Técnicas de Asociación</u>	Saer, H., 1932	"	Mide valor afectivo de las palabras. 100 palabras familiares en 2 idiomas - - -		
<u>Velocidad de reconocimiento de palabras</u>	Lambert	"	20 palabras iguales en longitud y frecuencia con distinto contenido - - -	$r_{xy} = 0,46$ $x = 0,01$	taquistoscopio cronómetro
<u>Facilidad de lectura</u>	Lambert/ Hawelka	"	20 palabras en los dos idiomas y ha de leerlas rápidamente - - -	$r_{xy} = 0,45$ $\alpha = 0,01$	Cronómetro Taquistoscopio
<u>Test de Reacción como medida de bilingüismo</u>	Johnson, 1953	"	Medida del equilibrio entre las dos lenguas por las palabras surgidas en 5 minutos		Cronómetro

		Capacidad para hacerlo		Los dos	
			Se tiene en cuenta el tiempo y nº de pal. asociadas en cada idioma $0 \leq \text{Indice} \leq 100$	Inglés/Galés	
Hasta que la palabra se reconoce	Individual	Escribir en el 2º idioma	Indice = tiempo de exp. total en 1º - t.exp. en el 2º	Los dos	Saber escribir los dos idiomas
Hasta que lee la palabra	Individual	Leer los idiomas	Indice = T.Reacción mayor - T.R.menor	Los dos	Saber leer los 2 idiomas
5 min. pª cada lengua 10 min. en total	Individual	Capacidad de producción lingüística	$\text{Ind} = \frac{\text{nº pal. en } L_1}{\text{nº pal. en } L_2}$ en 5 min.	Inglés/español	

<u>NOMBRE</u>	<u>LOCALIZACION</u>	<u>TIPO ESCALA</u>	<u>DESCRIPCION</u>	<u>DATOS ESTADISTICOS</u>	<u>MATERIAL</u>
<u>T. Reacción com medida de bilingüismo</u>	Lambert	Velocidad de T.Reacción	Instrucciones simples en 2 idiomas, relacionando su velocidad de R. con su conocimiento lingüístico		Tablero con 8 llaves Cronómetro
- - -					
<u>T.Reacción com medida del bilingüismo</u>	Ervin, 1961	Fluidez	Presentación de dibujos que el S. ha de nombrar en uno de los dos idiomas		Cartones con dibujos de objetos cronómetro
- - -					
<u>Asimilación de significados</u>	Scherer / Wertheimer, 1964	Fluidez	Indican rápidamente si los juicios en ambos idiomas son V. o F.	Algunos estudios muestran la validez de éstos como medida, pero otros, no.	Cronómetro
- - -					
<u>Riqueza de vocabulario</u>	Mcnamara	Flexibilidad	Conjunto de frases en los 2 idiomas con una palabra subrayada a la que el S. ha de encontrar sinónimos	79% Sx ² en criterio es controlable al N.C. 5%	Cuadernillo
- - -					

<u>TIEMPO DE APLICACION</u>	<u>INDIVIDUAL o COLECTIVO</u>	<u>DESTREZA</u>	<u>CALIFICACION</u>	<u>IDIOMAS</u>	<u>POSIBLE APLICACION</u>
El que tarde el sujeto	Individual	Velocidad de reacción ante estímulos lingüísticos	Indice $\frac{TR_1 - TR_2}{TR \text{ más corto}}$		
Lo que tarde el sujeto	Individual	Velocidad de reacción		Los dos	
El que tarde el sujeto	Ambos	Buscar sinónimos en ambos idiomas	Comparación de sinónimos en L ₁ y L ₂ (cantidad)	Inglés/Irlandés	Lectura y escritura en los dos idiomas

<u>NOMBRE</u>	<u>LOCALIZACION</u>	<u>TIPO ESCALA</u>	<u>DESCRIPCION</u>	<u>DATOS ESTADIS TICOS</u>	<u>MATERIAL</u>
<u>Descubrimiento de palabras</u>	Lambert	Flexibilidad	4 series de palab.sin sentido en las que el S.ha de descu- brir palabras con sentido en tiempo limitado - - -		Cuadernillo Cronómetro
<u>Facilidad para completar pala- bras</u>	Lambert ?	Flexibilidad/ Dominancia	Secuencias de dos letras que pueden ser iniciales de pala- bras en los dos idiomas. Tiempo limitado - - -	rxxy(con tests de fluidez) = 0,58 α-0,01	Cronómetro Cuadernillo
<u>Cloze</u>	Wilson Tayler		Textos paralelos mutilados, en las dos lenguas que el S. ha de completar - - -		Cuaderno
<u>Comprensión audi- tiva basada en imágenes</u>	Carroll, 1959	Comprensión (medida indi- recta)	Mide comprensión auditiva, no comprensión oral - - -		Textos leídos Cronómetro

-546

<u>TIEMPO DE APLICACION</u>	<u>INDIVIDUAL o COLECTIVO</u>	<u>DESTREZA</u>	<u>CALIFICACION</u>	<u>IDIOMA</u>	<u>POSIBLE APLICACION</u>
	Ambos	Descubrir palabras rápidamente	(Indice) $I = \frac{\text{Pal. } L_1 - \text{Pal. } L_2}{\sum PL_1 PL_2}$	Los dos	Lectura y escritura en los dos idiomas
	Los dos	Completar palabras rápidamente	Ind. = Pal L ₁ -PL ₂	Inglés/Francés	"
	Los dos	Completar un texto		Dos	"
45 minutos	Ambos	Comprensión auditiva			

<u>NOMBRE</u>	<u>LOCALIZACION</u>	<u>TIPO ESCALA</u>	<u>DESCRIPCION</u>	<u>DATOS ESTA-DISTICOS</u>	<u>MATERIAL</u>
<u>Stroop</u>	Preston, 1965 Lambert, 1967	Flexibilidad (medida indi recta)	Serie de colores escritos con tinta distinta al color que expresan. Se pide al S. que nombre el color de la tinta - - -		Taquistoscópio
<u>Nivel de conoci- mientos orales español/inglés</u>	Ramírez/ Politzer	Vocabulario y producción gramatical	Vocabulario: 32 ítems. Emparejar 1 de las 3 frases leídas con un dibujo. <u>Prod. gramatical</u> , 32 ítems Operación lingüística según le digan	n = 40 <u>Vocabulario</u> ① $\bar{x}_1 = 27,7$ $\bar{x}_2() = 27,9$ P.máx. 30 rxy1 = 0,43 rxy2 = 0,77 <u>Gramática</u> ② \bar{x}_1 y \bar{x}_2 más bajas rxy1 = 0,87 rxy2 = 0,94	Dibujos Cuadernillos

<u>TIEMPO DE APLICACION</u>	<u>INDIVIDUAL o COLECTIVO</u>	<u>DESTREZA</u>	<u>CALIFICACION</u>	<u>IDIOMA</u>	<u>POSIBLE APLICACION</u>
	Individ/colect.	Intenta medir habilidades impli- cadas en el uso del lenguaje		Los dos	Sepan leer y no tengan daltonismo
El que tarde el sujeto	Individual	Capacidad grama- tical y riqueza de vocabulario. Aptitud lingüís- tica	4 categorías de R 1-p. Esperada 1.p- Otra R, acepta- ble 0 - no R 0 - falsa R Σ P.cast+ P inglés 1+(punt cast-pun.ing)	Esp/inglés	Saber leer en los dos idiomas

<u>NOMBRE</u>	<u>LOCALIZACION</u>	<u>TIPO ESCALA</u>	<u>DESCRIPCION</u>	<u>DATOS ESTADIS- TICOS</u>	<u>MATERIAL</u>
Entrevista psico- <u>lingüística</u>	Fishman/Cooper, 1968	Mixta: -psicológica -sociológica -lingüística	Pretende conseguir informa- ción sobre la realización del S. en pruebas psicológicas y lograr muestras de lenguaje en inglés y español. Varias partes - - -	Los datos se trataron con análisis factorial y de regresión; Factores: 1-Productivi- dad caste. 2-Prod. inglés 3-Comprensión lectora 4-Castellano manifiesto 5-Ing. hablado sin acento 6-Sensibilidad sociolingüís- tica 7- Estimación de la frecuen- cia de pal. en castellano	Magnetófono Cronómetro Cuadernillos Cintas gra- badas

<u>TIEMPO DE APLICACION</u>	<u>INDIVIDUAL o COLECTIVO</u>	<u>DESTREZA</u>	<u>CALIFICACION</u>	<u>IDIOMA</u>	<u>POSIBLE APLICACION</u>
	Individual	Varias, referidas a la aptitud y conocimiento de las lenguas	1) Varias punt.cast. - varias punt.inglés 2) Empíricas, agrupan do los ítems según el resultado del aná lisis factorial. Los tipos de puntua ciones se sacan a partir de varios criterios.	Esp/Inglés	No necesita alfabe tización del sujeto

<u>NOMBRE</u>	<u>LOCALIZACION</u>	<u>TIPO ESCALA</u>	<u>DESCRIPCION</u>	<u>DATOS ESTADISTICOS</u>	<u>MATERIAL</u>
<u>Test de Producción de lengua oral mediante respuestas estructuradas</u>	Michigan, 1970	Producción (Niños)	Intenta evaluar la capacidad para producir inglés standard. Producción hablada y compr. auditiva. Mostrar al niño una serie de 3 dibujos, señalan varios objetos y se intenta obtener una estructura lingüística del niño		Dibujos
<u>Adquisición del lenguaje primario (PAL)</u>	El Paso	Producción (niños) Comprensión	Intenta determinar el leng. dominante del niño mediante el análisis de su sintaxis. Estímulos: Dibujos ante los que el S. debe dar respuestas estructuradas.		Dibujos
<u>Medida de la sintaxis bilingüe (BSM)</u>	Burt/Dulay/Hernández	Producción (4-9 años)	Pretende medir el nivel oral de las estructuras gramaticales ING/ESP. Examinar el discurso natural del niño		Dibujos

<u>TIEMPO DE APLICACION</u>	<u>INDIVIDUAL o COLECTIVO</u>	<u>DESTREZA</u>	<u>CALIFICACION</u>	<u>IDIOMA</u>	<u>POSIBLE APLICACION</u>
	Individual	Capacidad para producir inglés estándar. ¿Bilingüismo?		Inglés	No hace falta alfabetización
	Individual	Producción hablada Comprensión auditiva	Compleja	Español/inglés	Que sepa hablar
	Individual	Producción oral Comprensión auditiva		Español/inglés o uno de los dos	Que sepa hablar

<u>NOMERE</u>	<u>LOCALIZACION</u>	<u>TIPO ESCALA</u>	<u>DESCRIPCION</u>	<u>DATOS ESTADIS-</u> <u>TICOS</u>	<u>MATERIAL</u>
<u>Test de dominan-</u> <u>cia lingüística</u> <u>ESPAÑOL/INGLES</u>	Spolsky/Hunphy/ Holne/Farrell	Producción Comprensión (niños)	3 partes: 1) Preguntas sobre la exp. lin güística del niño 2) Nombrar palabras 3) Descripción de lo que ve en el dibujo - - -		Dibujos
<u>Test de dominan-</u> <u>cia</u> <u>Navajo/inglés</u>	Los mismos	Lo mismo	Lo mismo - - -		"
<u>Test de produc-</u> <u>ción de unidades</u> <u>fonética ingle-</u> <u>sas</u> <u>Nota: Hay un equi</u> <u>valente en espa</u> <u>ñol.</u>	Skocrylas	Producción (niños-adul- tos)	Intenta medir la interferen- cia fonética del español en el inglés. Hay que pronunciar fonemas se ñalados		Cuadernillo

<u>TIEMPO DE APLICACION</u>	<u>INDIVIDUAL o COLECTIVO</u>	<u>DESTREZA</u>	<u>CALIFICACION</u>	<u>IDIOMA</u>	<u>POSIBLE APLICACION</u>
	Individual	Producción oral Comp. auditiva		Español/inglés	Que sepan hablar. Son necesarias dos personas para pasar- lo
	Individual	Produc. oral Comprens. auditiva		Nayaajo./inglés	"
	Individual	Producción oral basada en repeti- ción de palabras	Sencilla	Español/inglés	Que sepa leer.

<u>NOMBRE</u>	<u>LOCALIZACION</u>	<u>TIPO ESCALA</u>	<u>DESCRIPCION</u>	<u>DATOS ESTADIS TICOS</u>	<u>MATERIAL</u>
<u>Test de compren- sión auditiva</u> (inglés-español)	Janes	Comprensión 3-7 años	El exp. dice una palabra o frase y se pide que se señale el dibujo más apropiado a lo dicho - - -		Dibujos lineales
<u>Test de dominan- cia lingüística</u>		Dominancia	Puede colocarse el bilingüis- mo en 4 categorías: -inglés dominante - " " pero bilingüe en comp. -bilingüe -español dominante - - -		
<u>Test de lenguaje primario</u> ESP/ING (SPLIT)	Shutt	Comprensión Niños (5-13 años)	10 dibujos 10 juicios en inglés 10 juicios en español que el niño ha de emparejar con los dibujos		Dibujos Cartones con los juicios

<u>TIEMPO DE APLICACION</u>	<u>INDIVIDUAL o COLECTIVO</u>	<u>DESTREZA</u>	<u>CALIFICACION</u>	<u>IDIOMA</u>	<u>POSIBILIDAD DE APLICACION</u>
	Individual	Comprensión auditi- va.		Español/Inglés	Sepa hablar
	"			Español/Inglés	
	Individual	Comprensión Capacidad de re- lacionar		Español/Inglés	Sepa hablar

A P E N D I C E 2

(Perteneiente al Capítulo III)

RELACION DE BIBLIOGRAFIA ENTRESACADA A PARTIR DE LAS
REVISIONES SOBRE LAS RELACIONES ENTRE BILINGUISMO E
INTELIGENCIA CITADAS EN EL TEXTO.

A P E N D I C E 2 (Perteneiente al Cap II)

RELACION DE BIBLIOGRAFIA ENTRESACADA A PARTIR DE LAS REVISIO-
NES SOBRE LAS RELACIONES ENTRE BILINGUISMO E INTELIGENCIA

CITADAS EN EL TEXTO

ALTUS, G.T.: "WISC patterns of a selective sample of bilingual school children". Journal of Genetic Psychology, Provincetown, Mass, 1953, 83, 241-248

ANASTASI, Anne y CORDOVA, Fernando A.: "Some effects of bilingualism upon the intelligence and test performance of Puerto Rico children in New York City". Journal of Educational Psychology, 1953, 44, 1-19.

ARSENIAM, S.: "Bilingualism and mental development. A study of the intelligence and the social background of bilingual children." New York, Teachers College, Columbia University, 1937. Reimpreso por AMS Press, 1972).

ARSENIAM, S.: "Bilingualism in the post-war world". Psychological Bulletin, 1945, 42, 2, 78-80.

ARSENIAM, S.: "Bilingualism and mental development". Teachers' College contributions to Education, nº 712, Columbia University

BAIKAN, Lewis.: "Les effects du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles". Aimav, Bruselas, 1970.

(La edición en castellano ha sido publicada recientemente por la Editorial Mairova)

BERE, May.: "A comparative study of the mental capacity of children of foreign parentage". New York : Teachers College, Columbia University Press, 1924.

BRIGHAM, C.C.: "Intelligence tests of immigrant group".
Psychological Review, Washington, D.C., 1930, 137, 158-165.

CANADY, H.H.: "The effect of "rapport" on the IQ, a new
approach to the problem of racial psychology". Journal of
Negro Education, 1936, 5, 209-219, citado por Anastasi, 1958,
pág. 562; Pasamanick y Knobloch, 1955

COOPER, Robert L. y GREENFIELD, Lawrence: "Word frequency
estimation as a measure of degree of bilingualism".
Modern Language Journal, 1969, 53, 163-176

CHRISTOPHERSEN, P.: "Bilingualism". Londres, 1948, 8.

CUMMINGS, J. y GULUTSAN, M.: "Bilingual education and
cognition". Alberta Journal of Educational Research.
1974, V.20 (3) 259-269.

DARCY, N.T.: "A review of the literature on the effect
of bilingualism upon the measurement of intelligence."
Journal of Genetic Psychology, 1953, 82, 21-57.

DARCY, N.T.: "The performance of bilingual Puerto Rican
children on verbal and non-language tests of intelli-
gence". Journal of Educational Research, 1952, 45,
499-506.

DARCY, N.T. "The effect of bilingualism upon the
measurement of the intelligence of children of
preschool age". Journal of Educational Psychology,
1946, 37, 21-44.

DARSIE, M.L.: "Mental capacity of American-born Japanese children". Comparative Psychological Monographs, 1926 15 n° 3.

DARSIE, Marvin, I "The mental capacity of American-born Japanese children". Comparative Psychological Monographs 1926, 3, 1-18.

DAVIES, J.J. y HUGHES, H.G.: "An investigation into the comparative intelligence and attainments of Jewish and non-Jewish school children." British Journal of Psychology, 1927, 18, 134-146.

EVANS, S.J.: "Address of the conference of headmasters of grammar schools." Wales, 1906. Central Advisory Council for Education, "The place of Welsh and English in the schools of Wales". London, Her Majesty's Stationery office, 1953.

FEINGOLD, G.A.: "Intelligence of the first generation immigrant groups". Journal of Educational Psychology, 1924, 15, 65-82.

FRANCESCATO, G.: "Appunti teorico-pratici sul bilinguismo". Lingua e stile, 1969, IV, 3, 445-458

GARRETSON, O.K.: "Study of the causes of retardation among Mexican children". Journal of Educational Psychology, 1928, 19, 31-40.

GARTH, T.R.: "A comparison of the intelligence of Mexican and mixed blood children". Psychological Review, Washington, D.C., 1923, 30, 388-401

GARTH, T.R. : "The intelligence of Mexican school children". School and Society, 1928, 27, 791-794

GOODENOUGH, F.L. : "Racial differences in intelligence of school children". Journal of Experimental Psychology, Washington, D.C. 1926, 9, 388-397.

GRAHAM, V.T. : "The intelligence of Italian and Jewish children". Journal of Abnormal and Social Psychology, Washington, D.C., 1925, 20, 371-376.

HAUGHT, B.F. : "The language difficulty of Spanish-American children". Journal of Applied Psychology, Washington, D.C. 1931, 15, 92-95.

HAVIGHURST, R.J. y HILKEWITCH, R.R. : "The intelligence of Indian children as measured by a performance scale". Journal of Abnormal and Social Psychology, Washington, D.C. 1944, 39, 419-433.

HICKEY, T.: "Bilingualism and the measurement of intelligence and verbal learning ability". Exceptional children, 1972, 39 (1), 24-28.

HILL, H.S.: "The effects of bilingualism on the measured intelligence of elementary school children of Italian parentage". Journal of Experimental Education, Madison, Wisconsin, 1936, 5, 75-79.

IANCO-WORRAL, Anita D.: "Bilingualism and cognitive development". Child development, 1972, 43 (4), 1390-1400.

JAMIESON, E. y SANDIFORD, P.: "The mental capacity of Southern Ontario Indians". Journal of Educational Psychology, 1928, 19, 313-328.

JOHNSON, G.B. Jr.: "Bilingualism as measured by apreaction-time technique and the relationship between a language and a non-language intelligence quotient". Journal of Genetic Psychology. Provincetown, Mass, 1953, 82, 3-9.

JONES, W.R.: "A critical study of bilingualism and non-verbal intelligence". British Journal of Educational Psychology, 1960, 30, 71-76

JONES, W.R. y STEWART, W.A.: "Bilingualism and verbal intelligence". British Journal of Psychology. Londres (Brit. psychological Soc.), 1951, 4, 3-8.

KÉNYERES, E. y A. : "Comment une petite Hongroise de sept ans apprend le français" . Archives de psychologie, 1938, 26, 321-366.

KOLERS, P.: "Reading and talking bilingually". American Journal of Psychology, 1966, 79, 357-376.

LEOPOLD, W.F.: "Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record". Evanston, 1939-1949, III. Northwestern University Press (4 vol.)

LEOPOLD, W.F.: "The study of child language and infant bilingualism". Word, 1948, 4, 1-17

LEOPOLD, W.F.: "Bibliography of Child Language". Evanston, 1952, III. Northwestern University Press.

LEOPOLD, W.F.: "Ein Kind lernt zwei Sprachen". Sprach-forum, 1956, 2, 247 ss

LEOPOLD, W.F.: "Ein Kind lernt zwei Sprachen". Sprachforum, 1957, 3/4, 248-252.

LEOPOLD, W.F.: "Kindersprache". Phonetica, 1959, 4, 191-214.

LEOPOLD, W.F.: "Childhood and second language learning". Modern Language Applied, 1961.

LEVINSON, B.N.: "A comparison of the performance of bilingual and monolingual native born Jewish preschool children of traditional parentage on four intelligence tests". Journal of Clinical Psychology, Brandon, Vermont, 1959, 15, 74-76.

LEWIS, D.G.: "Bilingualism and non-verbal intelligence: A further study of test results". British Journal of Educational Psychology, Londres (Brit. psychological Soc.), 1959, 29, 17-22.

LURIA, Z.: "Compte rendu de G.B. Jhonson, Jr., 'Bilingualism as measured by a reaction-time technique'. Psychological Abstracts, 1953, Rv. n° 7648.

MACKEY, W.F.: "Toward a definition of bilingualism". Journal of the Canadian Linguistic Association, Marzo, 1956, p. 1.

MACNAMARA, John: "The bilingual's linguistic performance. A psychological overview". Journal of Social Issues, 1967, 23, 58-77

MARSHALL, M.V. y PHILLIPS, R.A.: "The effect of bilingualism on college grades". Journal of Educational Research, Madison, Wisconsin, 1942, 36, 131-139.

MEAD, M.: "Group intelligence and linguistic disability among Italian children". School and Society, 1927, 25, 465-468.

PAULOVIC, M.: "Le langage enfantin: acquisition du serbe et du français par un enfant serbe". Paris, 1920.

PEAL, E. y LAMBERT, W.E.: "The relation of bilingualism to intelligence". Psychological Monographs, 1962, n° 76.

PINTNER, R.: "The influence of language background on intelligence tests". Journal of Social Psychology, 1923, 3, 325-340.

PINTNER, R. y ARSENIAN, S.: "The relation of bilingualism to verbal intelligence and to school adjustment". Journal of Educational Research, Madison, Wisconsin, 1937, 31, 255-263.

PINTNER, R. y KELLER, R.: "Intelligence tests of foreign children". Journal of Educational Psychology, 1932, 13, 214-222.

RIGG, M.: "Some further data on the language handicap". Journal of Educational Psychology, 1928, 19, 252 -257.

RONJAT, J.: "Le développement du langage observé chez un enfant bilingue". París, Champion, 1913.

RUKE-DRAWINA, V.: "Zum Sprachentwicklung bei kleinkindern", Lund, 1963.

SAER, D.J.: "The effects of bilingualism on intelligence", Brithish Journal of Psychology, 1923, 14, 25-38.

SAER, D.J. y HUGHES, J.: "The bilingual problem", Londres, 1924.

SAER, Hywela: "Experimental inquiry into the education of bilingual peoples". Education in a Changing, Commonwealth, Londres, 1931, 116+121.

SEIDL, J.C.G.: "The effect of bilingualism on the measurement of intelligence". Tesis doctoral no publicada. Universidad de Fordhanm, 1937. Citado por Peal y Lambert, 1962, pg.3.

SEROTA, K.E.: "A comparative study of 100 Italian children at the six-year level". Psychological Clinic, 1925, 16, 216-231.

SMITH, F.: "Bilingualism and mental development". British Journal of Psychology, 1923, 13, 271-282.

SMITH, M.E.: "A study of language development in bilingual children in Hawaii". Psychological Bulletin, 1933.

SMITH, Medorah E.: "A study of five bilingual children from the same family". Child Development, Chicago (Soc. for Research in Ch.D vel., U. of Chicago), 1931, 2, 184-187.

SMITH, M.E.: "A study of the speech of eight bilingual of the same family". Child Development, 1935, 6, 19-25.

SMITH, M.E.: "Some light on the problem of bilingualism as found from a study of the progress in mastery of English among pre-school children of non-American ancestry in Hawaii". Genetic Psychology Monographs, 1939, 21, 119-284.

SMITH, Medorah E.: "Measurement of vocabularies of young bilingual children in both of the languages used". Journal of Genetic Psychology, 1949, 74, 205-310.

SMITH, Medorah E.: "Word variety as a measure of bilingualism in preschool children". Journal of Genetic Psychology, Provincetown, Mass, 1957, 90, 143-150.

SPOERL, Dorothy T.: "The academic and verbal adjustment of college-age bilingual students". Journal of Genetic Psychology, 1944, 64, 139-157.

STARK, W.A.: "The effect of bilingualism on general intelligence? an investigation carried out in certain Dublin primary schools". British Journal of Educational Psychology, Londres (Brit. psychological Soc.), 1940, 10, 78-79.

TIREMAN, L.S.: "Bilingual children". Review of Educational Research, Washington, D.C., 1941, 11, 340-352.

TIREMAN, L.S.: "Bilingual children". Review of Educational Research, 1944, 14, 273-278.

TIREMAN, L.S.: "Teaching Spanish-speaking children". Albuquerque, Nuevo Méjico, 1951.

TITS, D.: "Le mécanisme de l'acquisition d'une langue se substituant à la langue maternelle chez un enfant espagnole âgée de six ans". Bruxelles, 1948.

WANG, S.L.: "A demonstration of the language difficulty involved in comparing racial group by means of verbal intelligence tests". Journal of Applied Psychology, Washington, D.C., 1926, 10, 102-106.

A P E N D I C E 3

(Correspondiente al Capítulo IV)

INVENTARIO DE FACTORES DEL MODELO DE SPOLSKY Y COLABORADORES

APENDICE 3 (Correspondiente al Capítulo IV)

Inventario de factores del modelo de Spolsky y col.

LINGÜÍSTICOS.

Situación

- Variedad lingüística y su configuración:
 - descripción estructural (incluyendo la existencia de diccionarios, gramática, etc.)
 - censo de los hablantes
 - dominios de uso
 - forma: hablada, escrita
 - status y extensión geográfica

- Medios de comunicación:

Alfabetización

- número de alfabetizados en cada variedad
- prestigio de la alfabetización
- conjunto de material escrito en cada variedad lingüística
- disponibilidad del material
- existencia de tradición literaria
- existencia de ortografía normalizada

Radio, televisión, cine

- variedades lingüísticas usadas
- audiencia para las diferentes variedades
- disponibilidad

Operación

- Proceso de planificación lingüística
 - normalización y desarrollo de los medios de instrucción (si es necesario)
 - producción de diccionarios y gramáticas
 - establecimiento de la ortografía
 - desarrollo de lenguaje(s) para nuevos conceptos
- Pruebas lingüísticas:
 - medios de investigar la competencia (lingüística y comunicativa) en cada variedad en todas las modalidades.

Resultados

- Efectos sociolingüísticos:
 - mantenimiento del lenguaje
 - cambio lingüístico
 - desarrollo lingüístico
- Peticiones del uso de variedades lingüísticas en los medios de comunicación social: periódicos, libros, radio, televisión, cine.

PSICOLOGICOS

Situación

- Actitudes: Mantenidas por
 - el grupo más amplio (especialmente el grupo dominante)
 - la comunidad local
 - padres
- ../..

educadores

estudiantes

hacia

ellos mismos y su propio grupo

las variedades lingüísticas y sus hablantes

la escuela

las metas generales de la educación

la educación bilingüe

- Estilos cognoscitivos:

de la escuela

de los estudiantes y su cultura

Operación

- Relaciones entre:

profesores y alumnos

profesores y padres

escuela y comunidad

escuela y sistema educativo

- Esfuerzos para moldear las actitudes de los estudiantes

Resultados

- Enorgullecimiento de la herencia cultural

- Efectos del programa sobre las actitudes:

reducir el etnocentrismo

verificar los prejuicios

ensalzar la autoestima

SOCIOLOGICOS

Situación

- Estructura social de la comunidad
 - estratificación y movilidad
 - grado de integración étnica
 - canales de expresión de la opinión pública
 - influencia sobre la formación de la opinión de las organizaciones políticas, culturales y educativas
- Status económico de:
 - las lenguas y sus hablantes
 - los estudiantes y sus familias
 - la escuela y sus profesores

Operación

- Papel de la escuela en la comunidad

Resultados

- Acceso a la corriente cultural de mayor importancia:
 - conocimientos más amplios
 - urbanización
 - asimilación
 - Movilidad social
 - de los individuos
 - " las familias
 - " los grupos étnicos,
- comprendiendo: el endurecimiento de los límites de clase
- el movimiento ascendente
 - la formación de nuevas clases o un

../..

sistema de estratificación total

- Posición de la escuela en la comunidad:
 - enseñanza extranjera
 - foco de la acción de la comunidad y la cohesión social

ECONOMICOS

Situación

- Fondos:
 - disponibilidad de fondos para afrontar los costes del programa
 - política económica del Gobierno en relación con los fondos educativos
- Empleo:
 - importancia de la aptitud lingüística para obtener trabajo
 - efectos de las preferencias/prejuicios del que emplea
 - nivel general de (des)empleo

Operación

- Continuidad de los fondos:
 - asegurados durante un período específico/indefinidamente
 - se requiere renovación anual
 - necesidad de lograr fondos suplementarios
 - necesidad de encontrar nuevas fuentes de ingresos después del período inicial(expe

../..

../..

rimental)

- La escuela como puesto de trabajo:
 - disponibilidad de empleo para los administradores, profesores, ayudantes, secretarías, personal de mantenimiento
 - política salarial de la escuela

Resultados

- Empleo para los graduados en el programa:
 - capacidad lingüística adecuada
 - otras habilidades requeridas para el empleo
 - disponibilidad de empleos
- Ingresos debidos a la escuela:
 - de los empleados de la escuela
 - de la comunidad en general

POLITICOS

Situación

- Ideología nacional:
 - centralismo, estatalización
 - pluralismo, diversidad
 - asimilación de minorías
- Política del Gobierno:
 - relacionado con la lengua
 - la educación
 - el desarrollo nacional
 - la economía

- Grupos de presión:
nacionalista, étnico, religioso, económico

Operación

- Control de la escuela: ejercido por
 - los padres y la comunidad local
 - los educadores locales
 - la burocracia supralocal
 - la organización nacional centralista
- Contenido político del curriculum
- La escuela como símbolo político que representa
 - el imperialismo
 - valores e intereses que no son indígenas
 - la ideología nacional
 - el pluralismo cultural
 - la autodeterminación local

Resultados

- Promoción de conocimientos políticos en relación con:
 - la ideología nacional
 - la política gubernamental
 - la identidad nacional o étnica
 - las metas de la comunidad
- La escuela como base del poder local

RELIGIOSO-CULTURALES

Situación

- Existencia y fuerza de la(s) cultura(s) y religión(es) en la comunidad; expresadas más apropiadamente en la lengua o variedad particular
- Actitudes lingüísticas de los grupos religiosos locales

Operación

Contenido cultural y religioso del curriculum

Resultados

- Efectos sobre la religión o la cultura
 - mantenimiento
 - reactivación
 - eliminación
- Efecto sobre los estudiantes:
 - capacidad de funcionamiento a través de límites culturales o religiosos

EDUCATIVOS

Situación

- Disponibilidad de recursos primarios:
 - estudiantes
 - profesores
 - edificio(s)
 - materiales
 - fondos

../..

../..

Operación:

- Estudiantes

selección: edad, conocimientos

atenciones: transporte, acomodación

desventajas: físicas, nutritivas, culturales

capacidades: estilo lingüístico, talentos especiales

- Profesores

selección

personas bilingües o monolingües

de la comunidad local o de fuera

entrenamiento

"in situ" o en instituciones especiales

contenido: educativo, cultural, lingüístico

salarios, viviendas

- Paraprofesionales

selección

entrenamiento

status

- Administración : en relación con

la comunidad local

la burocracia local

el gobierno local, regional, central

-Curriculum

elección de la lengua en la que se realizará

/la enseñanza

distribución de los idiomas en el tiempo y en

/las materias

../..

../..

uso de variedades lingüísticas locales o
/standard

centrarse en la cultura local ("baja") o
/nacional ("alta")

--Materiales

textos, trabajos de referencia, ayuda audio-
visuales, medios culturales:
disponibilidad
necesidad de producirlos
/la escuela
costes

- Investigaciones

rendimiento lingüístico
rendimiento en otras áreas de aprendizaje

Resultados

Consecuencias en la calidad educativa
Relevancia de la educación para la comunidad
Consecuciones en el rendimiento escolar general
continuidad de los estudiantes
resultados del examen

A P E N D I C E 4

(Correspondiente al Capítulo IV)

EXPLICACION DE LOS SIMBOLOS UTILIZADOS EN LOS MAPAS DE
ESTILOS COGNOSCITIVOS

APENDICE 4 (Correspondiente al Capítulo IV)

Explicación de los símbolos utilizados en los mapas de
estilos cognoscitivos

Para la preparación de este Apéndice se han seguido, fundamentalmente, las ideas de R.E. Baecher y J.E. Hill.

En un mapa de estilo cognoscitivo de una persona determinada, preparado con fines educativos, se incluyen numerosos elementos. Cada uno de ellos puede tener, en un caso concreto, una puntuación importante, menor o despreciable:

- Una puntuación importante significa que el sujeto está por encima de la media en el elemento en cuestión. Se utilizan, entonces, letras mayúsculas en el mapa. Por ejemplo: T (VL)

- Una puntuación menor indica que el sujeto está por debajo de la media, pero por encima del percentil 25 en el elemento de que se trate. Se utilizan, entonces, letras mayúsculas con un prima (') en el mapa. Por ejemplo: T'(VL)

- Una puntuación despreciable significa que el sujeto está por debajo del percentil 25, por lo que el elemento en cuestión no aparece señalado en el mapa.

Gráficamente, se expresaría de la siguiente forma:

0-25		26-49		50-99			
1	2	3	4	6	7	8	9
Despreciable		Menor		Importante			

A continuación, se reseñan los elementos (y su definición) utilizados en los mapas de estilos cognoscitivos.

1.- LOS SIMBOLOS Y SU SIGNIFICADO .

Los individuos usan, fundamentalmente, dos tipos de símbolos: los teóricos (por ejemplo, palabras y números) y los cualitativos (p. ej., sensoriales), cuando se trata de adquirir conocimientos y derivar significaciones de sus experiencias ambientales y personales. Los símbolos teóricos ~~difieren~~ difieren de los cualitativos en que los primeros se presentan a la conciencia del sujeto algo diferentes a cómo son los símbolos. Los cualitativos se le presentan tal como son: ejemplos, los sentimientos, las obligaciones y los valores.

T(AL)	<u>T</u> heoretical <u>A</u> uditory <u>L</u> inguistic	Capacidad para recoger información de las palabras habladas, por ej. ^e hablar y oír.
T(AQ)	<u>T</u> heoretical <u>A</u> uditory <u>Q</u> uantitative	Adquisición de la información mediante cantidades oídas (números y medidas).
T(VL)	<u>T</u> heoretical <u>V</u> isual <u>L</u> inguistic	Obtención de la información a partir de palabras escritas y símbolos gráficos.
T(VQ)	<u>T</u> heoretical <u>V</u> isual <u>Q</u> uantitative	Capacidad para encontrar información mediante cantidades escritas. -----
Q(A)	<u>Q</u> ualitative <u>A</u> uditory	Adquisición de la información mediante sonidos oídos distintos de las palabras.
Q(O)	<u>Q</u> ualitative <u>O</u> lfactory	Obtención de información a través del sentido del olfato.
Q(S)	<u>Q</u> ualitative <u>S</u> avory	Obtención de información mediante el gusto.
Q(T)	<u>Q</u> ualitative <u>T</u> actile	Obtención de información mediante el tacto.
Q(V)	<u>Q</u> ualitative <u>V</u> isual	Percepción de la información mediante la visión de cosas distintas a las

comprendidas en T(VL), p.ejemplo,
pinturas, escenas.

Q(PF) Qualitative Capacidad para sintetizar cierto nú-
Proprio- mero de mediaciones simbólicas en
ceptive(fine) una actividad que requiere la puesta
 en juego de la musculatura pequeña
 (p.ejº, tocar un instrumento, escri-
 bir a máquina); o un conocimiento in-
 mediato de la posibilidad de que exis-
 tan inter-relaciones entre mediaciones
 simbólicas; ejº, relaciones entre "signos".

Q(PG) Qualitative Capacidad para sintetizar cierto nú-
Proprio- mero de mediaciones simbólicas en una
ceptive tarea que requiera la utilización de la
(Gross) musculatura gruesa (p.ejº, esquiar).

Q(PDF) Qualitative Predominio del ojo, la mano y el pie
Proprio- derechos, en las tareas que requieran
ceptive la utilización de la musculatura fina
Dextral (escribir con la mano derecha)
(Fine)

Q(PDF) Qualitative Idem, pero en las tareas que requieran
Proprio- musculatura gruesa.
ceptive
Dextral
(Gross)

Q(PKF) Qualitative Capacidad para sintetizar cierto núme-
Proprio- ro de mediaciones simbólicas en una
ceptive tarea que requiera el uso de una muscu-
Kinematics
(Fine) . . .

.../...

latura fina mientras se realiza una actividad física compleja que incluya el movimiento.

- Q(PKG)Qualitative Idem, pero poniendo en juego la musculatura gruesa.
Proprio-
ceptive
Kinematic
(Gross)
- Q(PSF)Qualitative Predominio del ojo, la mano y el pié
Proprio- izquierdo en tareas que requieran la
ceptive utilización de la musculatura fina
Sinistral al mismo tiempo que una actividad física
(Fine) compleja que implique el sentido
del tiempo.
- Q(PTG)Qualitative Idem pero utilizando musculatura
Proprio- gruesa.
ceptive
Temporal
(Gross)
-
- Q(CEM)Qualitative Sensibilidad hacia los sentimientos
Code de los demás; capacidad de ponerse
Empathetic en la situación de otra persona.
- Q(CES)Qualitative Capacidad para apreciar la belleza
Code de un objeto o una idea. Por Ejº:
Esthetic música, arte, naturaleza.

Q(CET) <u>Qualitative</u> <u>Code</u> <u>Ethic</u>	Dedicación a un sistema de valores específicos, unos principios morales, etc.
Q(CH) <u>Qualitative</u> <u>Code</u> <u>Histrionic</u>	Capacidad para comportarse delibe- radamente de forma que se produzca un efecto particular en otras per- sonas.
Q(CK) <u>Qualitative</u> <u>Code</u> <u>Kisenic</u>	Capacidad de comunicarse de forma no verbal, por ej ^a , mediante expre- siones faciales o movimientos cor- porales.
Q(CKH) <u>Qualitative</u> <u>Code</u> <u>Kinesthetics</u>	Habilidades motoras, coordinaciones musculares correctas; ej ^a , deportes o tareas que lleven consigo un uso correcto de las manos.
Q(CP) <u>Qualitative</u> <u>Code</u> <u>Proxenius</u>	Capacidad para comportarse con la distancia física y social definida por otra persona.
Q(CS) <u>Qualitative</u> <u>Code</u> <u>Synnoetics</u>	Conocimiento personal de sí mismo objetivamente respecto a las propias características cualitativas y teó- ricas en relación con el propio en- torno; por ej ^a , tener metas realistas.
Q(CT) <u>Qualitative</u> <u>Code</u> <u>Transsactional</u>	Capacidad para comunicarse con los de- más de forma que se influya sobre sus /metas.

Q(CTM) <u>Qualitative</u>	Capacidad para responder de acuerdo
<u>Code</u>	con las expectativas temporales im-
<u>Temporal</u>	puestas sobre una actividad por deter-
	minadas personas asociadas en esa acti-
	vidad; por ej ^o ., tests con tiempo fijo,
	ejercicios de lenguaje.

II.- Determinantes culturales

A Associates	Interpretación de la información simbó-
	lica, predominantemente de la misma for-
	ma que los compañeros.
F Family	Idem, pero predominantemente como se ha
	aprendido a hacer en el contexto fami-
	liar.
I Indiividuality	Idem, pero predominantemente desde una
	perspectiva propia a la que se ha llega-
	do de forma independiente.

III.- Modalidades de inferencia

M Magnitude	Proceso de razonamiento inductivo que uti-
	liza normas, reglas y definiciones para
	conseguir conclusiones; una forma de "pen-
	samiento categórial".

- D Difference Patrones de razonamiento inductivo que utiliza el contraste uno-a-uno o las comparaciones de características o medidas seleccionadas para tomar una decisión.
- R Relationship Proceso de razonamiento inductivo que sintetiza una multitud de relaciones entre dos o más características o medidas
- L Appraisal Proceso de razonamiento que emplea los tres enfoques anteriores con la misma intensidad.
- (K) Cicle K (o Deductive) Razonamiento deductivo o prueba lógica que produce una conclusión necesaria derivada de la información dada.
-

IV.- Memoria educativa (memoria operativa)

- AN Association El funcionamiento de la memoria se realiza mediante asociación por similitud. Se utiliza en la actividad de establecer características comunes entre los objetos, por ejº., formar una clase de objetos similares.

RC Recognition	Elemento del funcionamiento de la memoria que supone conocer un "objeto" debido a una experiencia previa con él. Se reinstaura una experiencia recordada por la presencia de un objeto; (por ej ^o ., reconocer correctamente una combinación de letras comunes a una serie de palabras, tales como map-rat-sat- o mapa-rata-sala)
RT Retention	El elemento de la memoria parece estar en un estado inactivo de recuerdo; la evidencia de la presencia de este elemento puede ponerse de manifiesto mediante preguntas sencillas, del tipo de verdadero-falso, o actividades demostrativa.
RL Recall	la memoria funciona mediante un proceso de revivir experiencias seleccionadas. Por ej ^o ., recordar el nombre de una persona.
PN Persons	Recordar personas dentro de un determinado contexto; por ej ^o ., estudiantes, profesores, compañeros, etc.

- PC Processes la memoria se utiliza para comprender el funcionamiento de un sistema, o una serie de pares independientes establecidos con el propósito de alcanzar un fin determinado; se pone de manifiesto mediante el interés por conocer cómo funcionan las cosas.
- PT Properties Memoria referida a las estructuras incluídas en un sistema; por ej^o, materiales de instrucción, tiempo, dinero, equipo, facilidades físicas.
- AS Assimilation El elemento de la memoria pertenece al proceso de incorporación de una acción operativa, o la toma de datos ambientales en términos de estructuras internas; tal, el caso de una experiencia nueva no familiar.
- AC Accomodation El elemento de la memoria que forma parte de un proceso de salida de una acción operativa orientada hacia la utilización de experiencias previamente asimiladas como parte de la estructura interna; ej^o, conocimiento de un lenguaje que no sea el materno, uso de términos nuevos y no familiares de una manera conocida.

RR Repression

Elemento de la memoria usado para vencer la "perseveración"; (por ejemplo, reavivar la actividad de la propia conciencia, sin ninguna razón aparente) y/o vencer otros estímulos que son impedimentos potenciales de la atención en el proceso de la memoria, (p. ej. un tono persistente)

AT Attendance

Elemento de la memoria que propicia la atención selectiva y dependiente de características psicológicas; por ejemplo, alto grado de atención a una tarea educativa particular.

FIGURA IV.4

Mapa representando el estilo cognoscitivo educativo

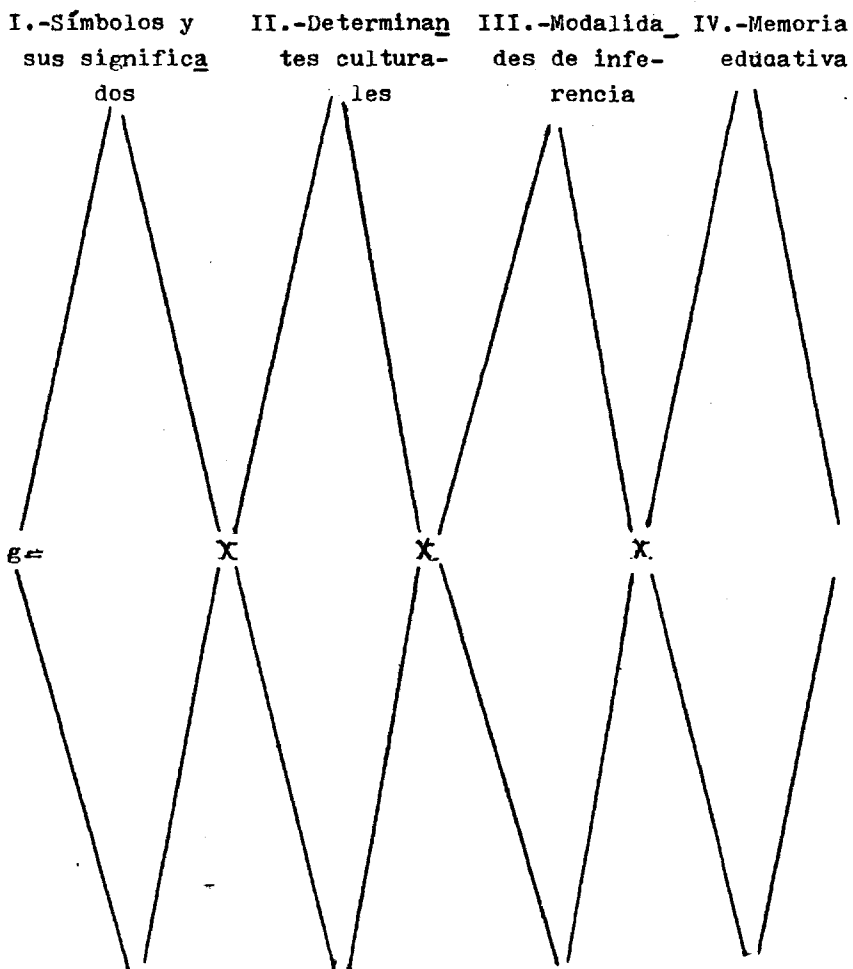
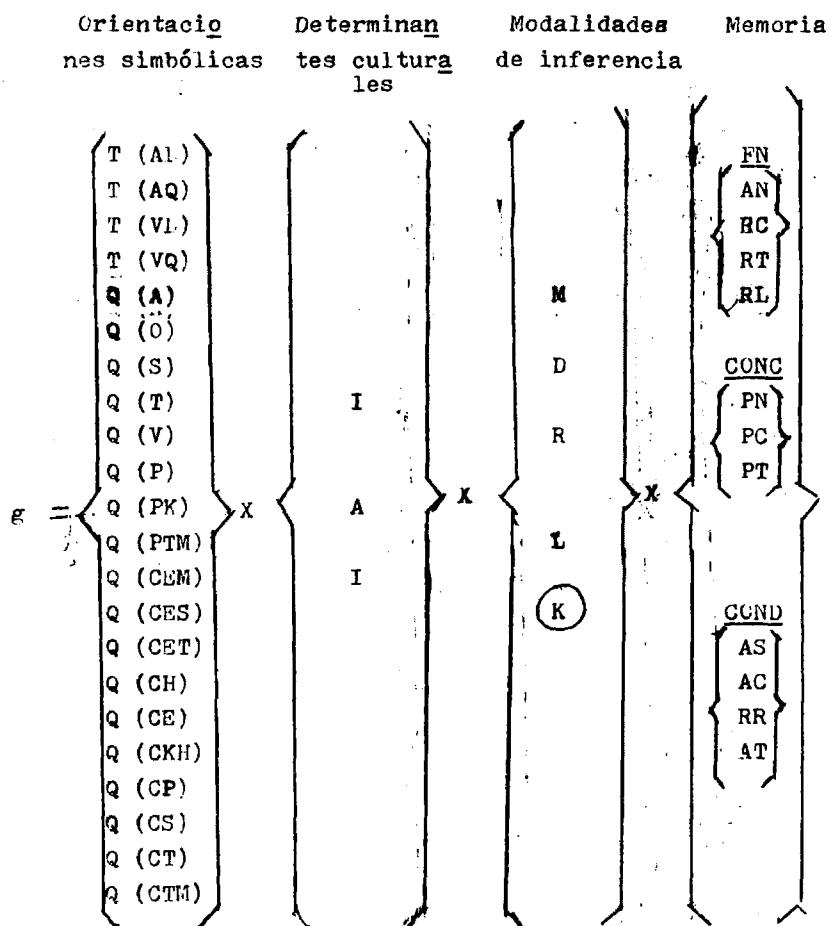


FIGURA IV.5

Mapa de los estilos cognoscitivos



El profesor puede, mediante observación y preguntas adecuadas, explorar las áreas consignadas en las figuras anteriores, y construir el mapa cognoscitivo. Por ejemplo, respecto a la primera área, "Símbolos y sus significados" (u orientaciones simbólicas), el profesor puede descubrir que el niño bilingüe realiza mejor las tareas que han sido precedidas de instrucciones orales y que suele pedir que se le lean historias; ésto indica un predominio de la orientación auditiva sobre la visual; por otra parte, puede hacerse evidente que el niño maneja bien los símbolos matemáticos expresados en su L₂; la observación del profesor se dirige también a la frecuencia con la que el niño utiliza su sentido del oído y del tacto en las tareas educativas, la perfección con la que puede dibujar una forma dada e, incluso, su capacidad para interpretar los gestos de los demás. Todos estos elementos observados proporcionan al profesor datos sobre los puntos fuertes del niño bilingüe.

La segunda área citada, "Determinantes culturales", se refiere a las posibles influencias sobre las percepciones del sujeto bilingüe a partir de los grupos sociales.

Existen tres grandes influencias culturales: la familia, los compañeros y la propia individualidad, y, mediante la observación de cómo influyen en el niño, se puede comprender también cómo funciona el mundo de relaciones humanas del sujeto. Con respecto a este tema, el profesor puede observar que el niño bilingüe habla con frecuencia

sobre sus experiencias familiares y que, en clase, prefiere las indicaciones del profesor a las de los demás compañeros; ésto indica una fuerte influencia familiar sobre el estilo cognoscitivo del niño; en otros casos, pueden ser sus compañeros los que influyan sobre su percepción específica del mundo. Entonces le gustará trabajar en grupos y seguir las sugerencias de sus amigos. Puede suceder también, que el niño prefiera trabajar solo y decida las cosas sin consultar a los demás, lo cual demostraría un fuerte individualismo por parte del niño.

La tercera área, "Modalidades de inferencia", hace referencia al procedimiento utilizado por el individuo en la toma de decisiones. Es evidente que la forma de hacer inferencias, o razonar, influye también en el proceso de encontrar significados; el niño bilingüe está recibiendo mensajes constantemente a partir de las palabras, los dibujos, los números, etc., y antes de internalizar tales mensajes, se produce un proceso de distribución, sometimiento a prueba y sintetización. Ejemplos de conducta que pueden incluirse dentro de este estilo cognoscitivo son: la rapidez de un estudiante determinado en colocar objetos o principios en clases o categorías según sus características más sobresalientes, y su preferencia por reglas o construcciones específicas al realizar las tareas educativas. Otro estudiante puede utilizar fundamentalmente las diferencias más que las similitudes en sus razonamientos; otro, puede buscar, sobre todo, las interrelaciones en lo que percibe, lo que, posiblemente, le ayudará a realizar bien los tests que implican pro

cesos de inferencia; puede existir otro niño que utilice una combinación de estos métodos, etc.

Estas tres áreas, más la de memoria que se cita en los mapas, constituyen los estilos cognoscitivos educativos de los bilingües, y tienen que ser tomadas en consideración por los profesores que se hagan cargo de su educación. Existen varios métodos para llegar al conocimiento de la existencia de estas características en un determinado individuo, que pueden incluirse en tres tipos de técnicas fundamentalmente: las pruebas estandarizadas, las técnicas de observación y las entrevistas. A partir de los datos conseguidos con esos métodos, se pueden construir los mapas cognoscitivos adecuados a cada individuo. Para ello, es necesario seguir ciertas reglas, las cuales pueden comprenderse rápidamente poniendo un ejemplo [tomado de Baecher (70)].

Tomemos el mapa cognoscitivo de un estudiante bilingüe, al que llamaremos nº 1. Gráficamente es el siguiente:

FIGURA IV.6

Grado	Sexo	Edad	Origen étnico	Grado de lectura	
				en inglés	en español
42	V.	9 años y 10 meses	Mejicano-Americano	5.0	2.7
$\left\{ \begin{array}{l} 5 \\ T(AL)_i \end{array} \right.$		$\left\{ \begin{array}{l} 4 \\ T'(VL)_i \end{array} \right.$		$\left\{ \begin{array}{l} 4 \\ T(AL)_c \end{array} \right.$	
$\left\{ \begin{array}{l} 3 \\ T'(VL)_c \end{array} \right.$		$\left\{ \begin{array}{l} 4 \\ T(AL)_c \end{array} \right.$		$\left\{ \begin{array}{l} 3 \\ T'(VL)_c \end{array} \right.$	
$\left\{ \begin{array}{l} Q(CET)_i \end{array} \right.$		$\left\{ \begin{array}{l} I_i \end{array} \right.$		$\left\{ \begin{array}{l} M_i \\ D_i \end{array} \right.$	

Verbalmente, este mapa se expresa de la siguiente forma:

<p>. la información se procesa mejor mediante la audición que mediante la lectura, tanto en inglés como en castellano</p>	<p>. Es un individualista y prefiere guiarse por sí mismo. Le gusta trabajar solo y define las cosas con sus propias palabras</p>	<p>. Categoriza y clasifica las cosas y los acontecimientos según sus características más obvias; le gusta seguir instrucciones específicas</p>
<p>. Trabaja de forma diligente en las tareas escolares. Requiere poca o ninguna supervisión</p>	<p>X</p>	<p>X</p>
		<p>. Hace comparaciones y contrastes emparejando las cosas una por una; percibe muchas diferencias</p>

Los símbolos utilizados se interpretan de la forma siguiente:

Primera columna: Área de "Orientaciones simbólicas"

- T : Símbolos teóricos
- Q : Símbolos cualitativos
- i : inglés (o cualquier otro idioma del bilingüe)
- c : castellano (o cualquier otro idioma del bilingüe)
- : el elemento en el que se coloca tie-

ne una intensidad menor en el sujeto (está entre los percentiles 26 y 49)

Segunda y tercera columnas: Se refieren a las áreas de "Determinantes culturales" y "Modalidades de inferencias". El significado de las letras se recoge en las primeras páginas de este Apéndice.

Con todos los datos anteriores podemos describir al sujeto nº 1 "leyendo" su mapa cognoscitivo. Es un estudiante de 4º curso, fundamentalmente "auditivo". Realiza con facilidad las tareas que requieren esta capacidad auditiva, tanto en inglés como en castellano, según indica el 4 y el 5 (niveles de desarrollo educativo) en el elemento T (AL), Capacidad "teórica lingüística auditiva". Trabaja con empeño en las tareas escolares, Q(CET); es un individualista, I; y llega a la toma de decisiones mediante una forma de razonamiento por categorías (M). Estos son los rasgos que, a juicio del profesor, destacan más en este determinado alumno y que tienen importancia en el contexto educativo.

Naturalmente, la tarea del profesor y de la escuela no se detiene aquí, sino que, a partir de este conocimiento de los estilos cognoscitivos de un sujeto, o, en su caso, de un grupo de sujetos, deben establecerse una serie de prescripciones educativas que aseguren el mayor aprovechamiento

posible del sujeto educativamente. En la obra de Baecher citada anteriormente, pueden consultarse varios ejemplos de estas prescripciones educativas a partir de mapas de estilos cognoscitivos concretos.

BIBLIOGRAFIA

1.- BIBLIOGRAFIA GENERAL

I. BIBLIOGRAFIA GENERAL

AELLEN C. y LAMBERT, W.E.: "Ethnic identification and personality adjustment of canadian adolescents of mixed English-French parentage". Canadian Journal of Behavioral Sciencies, 1969, 1, 69-86

AHMED, M.A.: "Mental manipulation". Egyptian Yearbook Psychology, 1, 1954, 23-88

ANDERSON, T.: "Foreign language in the elementary school: A struggle against mediocrity". Austin, Texas. University of Texas Press, 1969.

ANDERSON, I.: "Bilingual education and early childhood". Hispania, 1974, 57, 77-78.

ANISFELD, M.E.: "A comparison of the cognitive functioning of monolinguals and bilinguals". Doctoral dissertation, McGill University, 1964

BADIA I MARGARIT, Antonio M.: "Llengua i cultura als Països Catalans". Barcelona, Edicions, 1964, 62

BAECHER, R.: "An exploratory study to determine levels of educational development, reading levels, and the cognitive styles of Mexican American and Puerto Rican American students in Michigan". Tesis doctoral, sin publicar. Universidad de Michigan, 1973

BAECHER, R.E.: "Bilingual children and Educational cognitive style analysis". En SIMÕES, A. Jr.: "The bilingual child". Academic Press, New York, 1976

BALKAN, Lewis: "Les effects du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles". Bruxelles, Aimav, 1970. La traducción en castellano ha sido publicada recientemente por la editorial Mairova.

BEN-ZEEV, Sandra: "The influence of bilingualism on cognitive development and cognitive strategy". Tesis doctoral, sin publicar. Universidad de Chicago, 1972

BEN-ZEEV, Sandra: "The effect of Spanish-English bilingualism in children from less privileged neighborhoods on cognitive development and cognitive strategy". Research report to U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1975

BEN-ZEEV, S.: "The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development" Child Development, 1974, 48

"The effect of bilingualism in children from Spanish-English low economic neighborhoods on cognitive development and cognitive strategy". Bilingual Education Service Center, 1977

BERNAL, E.M. Jr.: "Gifted Mexican children: An ethno-scientific perspective". California Journal of Educational Research, 1974, 25, 261-273

BERNSTEIN, Basil: "Social class and linguistic development: a theory of social learning". En A.H. Haslsey et al.: Education, economy and society. Free Press of Glencor, 1961

BOUET, Pierre: "Bilinguisme et éducation". Report fait pour la Commission du Bilinguisme, Genève, 1937

BOSSARD, J.H.S.: "The bilingual individual as a person".
"Linguistic identification with status".
American sociological Review, 1945, 10, 699-709

BOYD, P.A.: "The development of grammar categories in Spanish by Anglo children learning a second language".
TESOL Quarterly, 1975, 9, 125-135

BROWN, R.W. y LENNEBERG, F.H.: "A study in language and cognition". Journal of Abnormal and Social Psychology, 1954, 49, 454-462

BRUCK, M.; JAKIMIR, J. y TUCKER, G.R.: "Are French Immersion Programs suitable for working-class children? A follow-up investigation". Child Language, 1975

BRUCK, M.; LAMBERT, W.E. y TUCKER, G.R.: "Bilingual schooling through the elementary grades: The St. Lambert projet at grade seven". Language Learning, 1974, 24, 183-204

BRUCK, M.; LAMBERT, W.E. y TUCKER, G.R.: "Assessing functional bilingualism within a bilingual program: The St. Lambert project at grade eight". Unpublished manuscript, Psychology Department, McGill University, 1975

CARRINGER, Dennis C.: "Creative thinking abilities of Mexican youth: The relationship of bilingualism". Journal of Cross-cultural Psychology, 1974, 5 (4), 492-504

CARROLL, J.B. : "The study of language". Harvard University Press, Cambridge, 1959

CARROLL, J.B. y WAI-CHENG HO: "Pictorial auditory comprehension test". Modern Language Association, New York, 1959

CARROW, E.: "Comprehension of English and Spanish by preschool Mexican-American Children". Modern Language Journal, 1971, 55, 279-307

CARROW, M.A.: "Linguistic functioning of bilingual and monolingual children". Journal of Speech and Hearing Disorders, 1957, V.22, nº 3.

CATTELL, R.B.: "The scientific use of factor analysis." Plenum Press. New York, 1978.

GRINDER, R.E.; OTOMO, A. y TOYOTA, W.: " Comparison between second, third and fourth grade children in the audio lingual learning of Japanese as a second language". Research report, University of Hawaii, 1961

CRISTOPHERSEN, P.: "Bilingualism". Londres, Methuen, 1948

COHEN, A.D.: "The Culver City Spanish immersion program: The first two years". Modern Language Journal, 1974, 58, 95-103

COHEN, Andrew y SWAIN, Merrill: "Bilingual education: The "Immersion" Model in the North American Context". TESOL Quarterly, (19-76), V.10, nº 1, 45-53

COHEN, Andrew: "The case for partial or total immersion education". En SIMÕES, Antonio, Jr.: "The bilingual child". Academic Press, New York, 1976

COHEN, R.A.: "Conceptual styles, cultural conflict, and nonverbal tests of intelligence". American Antropologist, 1967, 71, 828-856

COHEN, A. y LAOSA, L.M.: "Second language instruction. Some research considerations". Curriculum studies, 1976, 8, 2, 149-165

COHEN, Andrew y LEBACH, Susan M.: "A language experiment in California: Students, Teachers, Parents and Community reactions after three years". Working Papers in Teaching English as a Second Language, 1974, 8, 33-46

COOPER, R.L.: "What do when we learn a language". TESOL Quarterly, 1970, 4, 312-218

CHARLTON, M.H.: "Aphasia in bilingual and polyglot patients. A neurological and psychological study". Journal of speech and hearing disorders, 1964, 29, 3, 307-311

CHILD, J.L.: "Italian or American the second generation in conflict". Gale University Press, New Haven, 1943

DERSHOWITZ, Z.: "Jewish subcultural patterns and psychological differentiation". International Journal of Psychology, 1971, 6, 223-31

DILLER, K.C.: "Compound" and "coordinate" bilingualism: A conceptual artifact". Word, 1970, 26, 254-261

DOCKRELL, W.B y BROUSSEAU, J.F.: "The correlates of second language learning by young children". Alberta Journal of Educational Research, 1976, 13, 295-298

DULAY, M.C. y BURT, M.K.: "Goofing: An indication of children's second language learning strategies". Language learning, 1972, 22, 235-252.

DUNKEL, H.B.: "Second language learning". Ginn, Boston, 1948

ECHEVARRIA, M.S.: "On need research in second-languages learning in the light of contemporary developments in linguistic theory". International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 1974, 12, 69-77

ERVIN, Susan: "Semantic shift in bilingualism". American Journal of Psychology, 1961, 74, 233-241

ERVIN, Susan: "Semantic shift of word perception and its relation to reading ability". Journal of genetic Psychology, 74, 233-241

ERVIN, Susan M.: "Language and TAT content in bilinguals" Journal of Abnormal and Social Psychology, 1964, 68, 5, 500-507

ERVIN, S. y OSGOOD, Charles E.: "Second language learning and bilingualism". Journal of Abnormal and Social Psychology (supl.), 1954, 49, 139-146.

ERVIN-TRIPP, S.M.: "Is second language learning like the first ?". TESOL Quarterly, 1947, 8, 111-127

ERVIN-TRIPP, S.M.: "Some strategies for the first two years" en T.E. MOORE (ed.) : "Cognitive development and the acquisition of language". Academic Press, New York, 1973.

ERVIN-TRIPP, S.M.: "Structure and process in language acquisition". Monograph Series on Languages and Linguistics , 1970, 23, 313-344,

FEENSTRA, H.J. y GARDNER, R.O.: "Aptitude and motivation in second-language acquisition". Department of Psychology, The University of Western Ontario, 1968, Mimeo. Citado en GARDNER y LAMBERT , 1972, op. cit.

FERGUSON, Charles A.: "Diglossia". Word, 1959, 15, 323-340

FISHMAN, Joshua A.: "Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism". Journal of Social Issues, 1967, XXIII, 2, 29-38.

FISHMAN, J.A.: "Degree of bilingualism in a Yiddish school and leisure time activities". Journal of Social Psychology, 1952, 36, 155-165.

FISHMAN, Joshua A.: "Who speaks, what language, to whom and when?". Linguistique, 1965, 2, 67-88.

FISHMAN, J.A. y COOPER, R.L.: "Alternative Measures of Bilingualism". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 8, 1969, 276-283.

FISHMAN, J.A.; COOPER, Robert L. y MA, Roxana: "Bilingualism in the Barrio". Final Report to U.S. Office of Education, New York, Yeshiva University, 1968

FISHMAN, Joshua A. COOPER, Robert L.: "Alternative Measures of Bilingualism". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 8, 1969, 276-282

FRASURE-SMITH, N.E.; LAMBERT, W.E. y TAYLOR, D.M.: "Choosing the language of instruction for one's children: A Quebec study". Journal of Cross-cultural Psychology, 1975, 6, 131-155.

FRANCESTATO, Giuseppe: "El lenguaje infantil". Ed. Península, Barcelona, 1971 (trad. del italiano, 1ª edición, 1970).

GARDNER, R. y LAMBERT, W.E.: "Attitudes and Motivation in Second Language Learning". Newbury House, Rowley, Mass, 1972.

GARDNER, R.C. y LAMBERT, W.E.: "Motivational variables in second language acquisition". Canadian Journal of Psychology, 1959, 13 (4), 266-272.

GATBONTON, E.: "Systematic variations in second language speech: A sociolinguistic study". Unpublished doctoral dissertation, McGill University, 1975.

GENESEE, F.: "The role of intelligence in second language Learning". Language Learning, 1977 ?, 26, 2, 267-280.

GENESEE y HOLOBON, N.: "Students' reactions to variations on second language competence". Instructional Services Department of the Protestant School Board of Great Montreal. Noviembre, 1977.

GENESEE, F.H.; HAMERS, J.; LAMBERT, W.E.; MONONEN, L.; SEITZ, H. y STARCK, R.: "A study of cerebral dominance in bilinguals". Trabajo presentado en la Conferencia de la Sociedad Internacional de Neuropsicología, Toronto, Canadá, Febrero, 1976.

GLISA.P.: "Experimental neurology". Clarendon, Oxford, 1961.

GOWAN, J. C. y TORRANCE, E.P. : "An intercultural study of non-verbal ideational fluency". Gifted child Quarterly, 1965, 9, 13-15.

GUMPERZ, John J.: "Linguistic and social interaction in two communities". American Antropologist, 1964, 66, 2, 137-154.

GUMPERZ, J.J.: "On the linguistics markers of bilingual communication". Journal of Social Issues, 1967, 23, 48-57.

HALL, R.A. Jr.: "Bilingualism and applied linguistics".
Zeitschrift für Phonetik und allgemeine Sprachwissenschaft,
1952, 6, 13-30.

HALLE, M.: "Phonology is a generative grammar". WORD,
1962, 18, 54-72.

HANSEN-BEDE, L.W.: "A child's creation of a second
language". Working Papers on Bilingualism, 1975, 6, 103-126.

HAUGEN, Einar: "The Norwegian language in America:
A study in bilingual behavior" (2 vol.) Philadelphia:
University of Pennsylvania Press, 1953.

HOFFMAN, M.N.P.: "The measurement of bilingual background"
Bus. Pub. Teachers College, New York, Columbia University,
1934.

HORNBY, Peter A. (ed.): "Bilingualism. Psychological,
Social and Educational implications". Academic Press,
New York, 1977

HYMES, Dell: "Models of the interaction of language and
social setting". Journal of Social Issues, 1967, XIII,
2, 8, 28.

IANCO-WORRALL, Anita: "Bilingualism and cognitive develop-
ment". Child Development, 1972, 43, 1390-1400.

IMEDADZE, N.V.: "On the psychological nature of child under condition of exposure to two languages". International Journal of Psychology, 1967, 2, 129-132.

JACOBOVITS, León A. y LAMBERT, Wallace E.: "Semantic satiation among bilinguals". Journal of Experimental Psychology, 1968, 62, 576-582.

JASHNI, V.H.: "The effects of the Spanish immersion program on the kindergarten-primary students in the affective and cognitive domains". Unpublished Doctoral dissertation, Brigham Young University, PEUVU, Utah, 1975.

JOHN, V.: "Cognitive development in the bilingual child". Monographs series on languages and linguistics, 1970, 23, 58-67.

JOHNSON, C.B.: "Bilingualism as measured by reaction-time technique and the relationship between a language and non-language quotient". Journal of genetic Psychologist, 1953, 82, 3-9.

JOOS, M.: "The isolation of styles". En R. Harrell Ed.): Report of the 10th round table meeting. Georgetown University Press, Washington, D.C., 1959, pp. 107-113.

KELLY, G. (ed.): "Description and Measurement of Bilingualism. An international seminar". University of Toronto Press, Buffalo, N.Y., 1969.

KESSLER, C.: "The acquisition of syntaxis in bilingual children". Georgetown University Press, Washington, D.C. 1971.

KING, R.D.: "Historical linguistics and generative grammar". Prentice-Hall, New York, 1969.

KOLERS, P.A.: "Interlingual Word Associations". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1963, 2, 291-300.

KOLERS, P.A.: "Bilingüismo y tratamiento de la información", en ATKINSON, *Psicología contemporánea*.

KLOSS, Heinz: "Bilingualism and nationalism". Journal of Social Issues, 1967, XXIII, 2, 39-47.

KRASEN, S.D. y SELIGER, H.W.: "The essential contribution of formal instruction in adult second language learning". TESOL Quarterly, 1975, 9, 127-183.

LABOV, W.: "The social motivation of a sound change". Word, 1963, 19, 273-209.

LABOV, W.: "The social stratification of English in New York City". Washington, D.C.: Center of Applied Linguistics, 1966.

LAMBERT, W.E.: "Development aspects of second-language acquisition. Journal of social Psychology, 1956, 43, 83-89

LAMBERT, W.E.: "Measurement of the linguistic Dominance of Bilinguals". Journal of Abnormal and Social Psychology, 5), 197, 200.

LAMBERT, W.E.; HAVELKA, J. y CROSBY, C.: "The influence of language acquisition contexts of bilingualism". Journal of Abnormal and Social Psychology, 1968, 56, 239-244.

LAMBERT, W.E. y FILLEBAUN, S.A.: "A pilot study of aphasia among bilinguals". Canadian Journal of Psychology, 1959, 13, 28-34.

LAMBERT, W.E.; HAVELKA, J. y GARDNER, R.C.: "Linguistic manifestations of bilingualism". American Journal of Psychology, 1959, 72, 77-78.

LAMBERT, W.E. y ANISFELD: "A note on the relationship of bilingualism and intelligence". Canadian Journal of Behavioural Science, 1, 1969, 123-128.

LAMBERT, W.E. y MOORE, Nancy: "Word-association responses: comparisons of American and French monolinguals with Canadian monolinguals and bilinguals", Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 3, 313-20.

LAMBERT, W.E. y KLINEBERG, O.: "Children's views of foreign peoples. A cross-national study". Appleton, New York, 1967

LAMBERT, W.E. y TUCKER, G.R.: "Bilingual education of children: The St. Lambert experiment". Newbury House: Rowley, Mass, 1972.

LAMBERT, W.E.; TUCKER, C.R. y D'ANGLEJAN, A.: "Cognitive and attitudinal consequences of bilingual schooling: The St. Lambert project through grade five". Journal of Educational Psychology, 1973, 65, 141-159.

LAMBERT, W.E.; HODGSON, R.C.; GARDNER, R.C. y FILLENBAUM, S.: "Evaluational reactions to spoken languages". Journal of Abnormal and Social Psychology, 1960, 1, 44-51.

LAMY: "The impact of bilingualism upon ethnolinguistic identity". Artículo presentado en el VIII Congreso Mundial de Sociología, celebrado en Toronto (Canadá) en Agosto de 1974.

LANDRY, Richard G.: "A comparison of Second Language learners and monolinguals on Divergent Thinking tasks at the Elementary School level". Modern Language Journal, 1974, Enero, 58 (1-2), 10-15.

LAOSA, L.M.: "Socialization, Education and Continuity: The importance of the Sociocultural context". Young children. En prensa.

LAOSA, L.M.: "Maternal teaching strategies in Mexican-American families: Socioeconomics factors affecting intra-group variability in how mothers teach their children". Ponencia presentada en el Encuentro Anual de la American Educational Research Association, Nueva York, Abril, 1977.

LEBACH, S.M.: "A report on the Culver City Spanish immersion program in its third year: Its implication for language and subject matter acquisition, language, use and attitudes". Unpublished Master's thesis, University of California at Los Angeles, 1974.

LENNEBERG, Eric H.: "Biological foundation of language". Wiley, Nueva York, 1967 (existe traducción castellana en Ed. Alianza, Madrid).

LEOPOLD, W.: "Speech development of a bilingual child". North-Western University Press, 1939-1949.

LEVY, J.: "Conflicts of culture and children" s maladjustment" Mental Hygiene 1933, 17, 41-50.

LEWIS, E.G.: "Linguistics and second-language pedagogy: A theoretical study". The Hague, Países Bajos, Mouton, 1974.

MALHERBE, E.G.: "Preliminary report on bilingualism"
Citado como comunicación personal por Arséniam en
"Bilingualism in the post-war world". Psychological
Bulletin, 42, 2, 1945, 65-86.

MARTINET, André: "Éléments de linguistique générale".
Armand Collin, 1960 (1ª ed.) (Traduc. castellana :
"Elementos de lingüística general", Madrid, Gredos
1968).

MCCORMACK, P.D.: "Bilingual Linguistic Memory; the
Independence-interdependence issue revisited", en
Hornby, P.A. (ed.): "Bilingualism, Psychological, Social
and Educational implications". Academic Press, New York.

MACKEY, W.F.: "The description of bilingualism".
Canadian Journal of Linguistics, 1976, 21, 51-58.

MCLAUGHLIN, B.: "Second-language learning in children".
Psychological Bulletin, 1977, V.84, nº 3, 438-459

MACNAMARA, John: "The bilinguals' linguistic performance.
A psychological overview". Journal of Social Issues,
1967, XXIII, 2, 58-77.

MACNAMARA, J.: Theme, en G. Kelly (ed.) : Description and Measurement of Bilingualism. An international seminar. University de Moncton, Junio, 1967 b.

MACNAMARA, J.: "Bilingualism and primary education: A study of Irish experience". University Press, Edimburgo, 1966.

MACNAMARA, J.: "The effects of Instruction in a weaker language". Journal of Social Issues, 1967, XXIII, nº 2, 121-135.

MACNAMARA, J.: "The use of Irish in teaching children from English-speaking homes: A survey of Irish National schools". Unpublished Ph. D. thesis, University of Edimburgo, 1963.

MACNAMARA, J.: "The linguistic independence of bilinguals". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1967

MACNAMARA, J.; SVARC, J. y HORNER, S.: "A Hending a primary school of the other language in Montreal". En SIMÕES, A. Jr.: "The bilingual child", Academic Press, New York, 1967

MACNAMARA, J.: "Nurseries, streets and classrooms". Modern Language Journal, 1973, 57, 250-254.

MESSICK, S. (ed.) : "Individuality in learning". San Francisco: Jossey-Bass, 1976,

NINE-CURT, C.J.: "Non-verbal communication in Puerto Rico". Trabajo presentado en la Convención del TESOL. Denver, Colorado, Marzo, 1974.

OSGOOD, Charles E. y ERVIN, Susan: "Second Language learning and bilingualism". Journal of Abnormal, and Social Psychology. 1954, suppl., 49, 139-146.

OSGOOD, Charles y SEBEOK, Thomas: "Psicolingüística". Ed. Planeta, Barcelona, s.f. (traducción del inglés, 1ª ed. 1965.

OVERLLANE y KLETT, C.J.: "Applied multivariate analysis". McGraw Hill, Nueva York, 1972.

PANDI, G.R.: "Cognition and communication in bilinguals. A survey and syntesis". Tesis Doctoral. Universidad de California en San Francisco, s.f.

PEAL, Elizabeth y LAMBERT, W.E.: "The Relation of Bilingualism to Intelligence". Psychological Monographs, 1962, 76, 27, número entero, nº 546.

PENFIELD, W. y ROBERTS, L.: "Speech and brain mechanisms". Princenton N.J. Princenton University Press.

POLITZER, R.C. y WEISS, L.: "Development aspects of auditory discrimination, echo response and recall". Modern Language Journal, 1969, 53, 76-85.

PRESTON, K.A.: "The speed of word perception and its relation to reading ability". Journal of genetic Psychology, 1935, 13, 199-203.

RAMIREZ, Arnulfo G. y POLITZER, Robert L.: "A revised Spanish-English oral Proficiency Test". School of Education, Stanford University, California, Febrero, 1975.

RAO, T.S.: "Development and use of "Direction Test" for measuring degree of bilingualism". Journal of Psychological Research, 1964, 8, 114-119.

RIES: "El bilingüismo y la educación". Conferencia Internacional de Luxemburgo 1928. Espasa Calpe. Madrid, 1932

REUBISCHECK, L.: "The psychology of multilingualism". Volta Review, 1934, 36, 17-20 y 57 y sig.

ROSANSKY, E.J.: "The critical period for the acquisition of language : Some cognitive development considerations". Working Papers on Bilingualism, 1975, 6, 92-102.

RUBIN, J.: "Acquisition and proficiency" en PRIDE, J.B. y HOLMES, J. (ed.) : "Sociolinguistics", Penguin Modern Linguistics Readings, Harmondsworth, 1972.

SAER, Hywella: Experiment inquiry into the education of bilingual people". En "Education in a changing commonwealth". London, New Education Fellowship, 1931, págs. 116-121.

SAPORTA, S.: "Applied linguistics and generative grammar", en Valdman (ed.), "Trends in language teaching", McGraw-Hill, New York, 1966.

SAVILLE-TROIKE, M.: "Bilingual children: A resource document". Papers in Applied Linguistic, Bilingual Education Series: 2. Center for Applied Linguistic, 1973.

SCOTT, Sheridan: "The relation of divergent thinking to bilingualism: Cause or effect". Informe de investigación, sin publicar. Universidad de McGill, 1973.

SCHERER, G.A.C. y WETHEIMER, M.: "A Psycholinguistic experiment in foreing language teaching". Ed. Mc.Graw-Hill, New York, 1964.

SEGALOWITZ, Norman y GATBONTON, Elizabeth: "Studies of the nonfluent bilingual", en HORNBY, Peter A.: "Bilingualism, Psychological, Social and Educational implications". Academic Press, New York, 1977.

SHARP, Derrick: "language in bilingual communities". Edward Arnold, London, 1973.

SIMÕES, A. Jr. : "The bilingual child". Academic Press, New York, 1976.

SNOW, C.E. : "Semantic primary in first and second language acquisition". Institute for General Linguistic. University of Amsterdam, 1975.

SPOERL, D.Y. : "Bilinguality and emotional adjustment". Journal of Abnormal and Social Psychology, 1946, 38, 37-57.

SPOLSKY, B. ; GREEN, J.B. y READ, J. : "A model for the description, analysis and perhaps evaluation of bilingual education". Navajo Reading Study Progress Report, nº 23. The University of New Mexico, February, 1974.

STERN, H.H. : "Foreign languages in primary education". Oxford, University Press, London, 1969.

STERN, H.H. : "Languages and the young school child". Oxford, University Press, London, 1969.

STODOLSKY, S. y LESSER, G. : "Learning patterns in the disadvantaged". Harvard Educational Review, 1967, 37, 546-593.

SUERIO-ROSS, C. : "Cultural characteristics in bilingual learners". System, 1974, 2, 39-48.

SWAIN, M.: "French immersion programs across Canada: Research findings". Canadian Modern Language Review, 1974, 31, 116-129.

SWAIN, M.: "Bilingualism as a first language". Tesis Ph.D. Departamento de Psicología, Universidad de California, 1972.

SYMES, Dial S.: "A description and an analysis of tests for the bilingual child". Publicado por el State Department of Education of U.S.A., Febrero, 1977.

TAYLOR, W.: "Cloze procedure: A new tool for measuring readability". Journalism Quarterly, 1953, 30, 415-33.

TAYLOR, D.M.; SIMARD, L.M. y ABOUD, F.E.: "Ethnic identification in Canada: A cross-cultural investigation". Canadian Journal of Behavioural Sciences, 1977, 4, 13-20.

TAYLOR, D.M.; BASSILI, J.M. y ABOUD, F.E.: "Dimensions of ethnic identity: An example Quebec". Journal of Social Psychology, 1973, 89, 185-192.

THURSTONE, L.: "The differential growth of mental abilities". Chapel Hill, N.C.: University of North Carolina Press, 1955.

TORRANCE, E.P.; GOMAN, J.C.; WU, J. y ALIOTTI, N.C.: "Creative functioning of monolingual and bilingual children in Singapore". Journal of Educational Psychology, 1970, 61, 1, 72-75.

TUCKER, G.R.; LAMBERT, W.E. y D'ANDLEJAN: "French Immersion Programs: A pilot investigation". Language Sciences, 1973, XXV, 19-26.

TUCKER, R.: "Some observations concerning bilingualism and second-language teaching in developing countries and in North America". En HORNBY, P.A.: "Bilingualism, Psychological, Social and Educational implications". Academic Press, New York, 1977.

WILKINS, D.A.: "Second-language learning and teaching". Arnold, London, 1974.

WITKIN, H.A. y BERRY, J.M.: "Psychological differentiation in cross-cultural perspective". Journal of cross-cultural psychology, 1975, 6, nº 1, 4-37

WAGNER-GOUGH, J.D. : "Comparative studies in second language learning". Tesis doctoral sin publicar. University of California, 1975.

WEINREICH, Uriel: "Research frontiers: in bilingualism studies". Proceeding of the Eighth International Congress of linguistics. Oslo, 1958, 786-97.

WEINREICH, Uriel: "Languages in contact". La Haya, Mouton, 1953.

II.- BIBLIOGRAFIA EN CASTELLANO

II.- BIBLIOGRAFIA EN CASTELLANO

A continuación, se recogen las obras que están publicadas en castellano (bien hayan sido escritas originariamente en este idioma, o bien traducidas a él), incluyendo la cita de algunas Tesis Doctorales o Memorias de Licenciatura, pero es muy probable que no de todas las que se hayan realizado en el país sobre el tema, dada la inaccesibilidad de estos documentos y la falta de un servicio de información entre las distintas Universidades.

ALONSO MONTERO, Jesús: Encuesta mundial sobre la lengua y la cultura gallegas y otras áreas conflictivas: Cataluña, Puerto Rico. Akal Editor, Madrid, 1974

ALONSO MONTERO, Jesús: Informe dramático sobre la lengua gallega. Akal, Editor. Madrid, 1973

ANASTASI, Anne: Psicología Diferencial. Ed. Aguilar, Madrid, 1966, pgs. 509-12 (traducción del inglés, 1ª ed. 1937)

ARDENER, Edwin: Multilingüismo y categoría social. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1971 (traducción)

ARNAU, Joaquín: Ensayo experimental de educación bilingüe. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona (Noviembre, 1973) Documento A-28.

ARNAU, J.; BOADA, H. y RODRIGUEZ, M.: El bilingüismo en el área escolar de Barcelona. Memoria de Licenciatura. Universidad de Barcelona. Barcelona, 1971.

ATUCHA ZAMALLOA, M^a del Carmen: Desarrollo lingüístico, dominio lector y capacidad creativa de los niños bilingües. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Barcelona, 1976.

ATUCHA ZAMALLOA, M^a Carmen y GUIMON UGARTECHEA, José: Particularidades del bilingüismo castellano-vasco. Revista de Psicología General y Aplicada.

BADIA, Antonio-María: Lenguas en contacto, en LAPESA, R. Comunicación y Lenguaje. Ed. Karpos, Madrid, 1977.

BALKAN, Lewis: Los efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales. Ed. Marova, Madrid, 1979 (Traducción del francés, 1970)

BERTHOZ-PROUZ, M. y ROC PEÑARANDA, M.: Algunas observaciones sobre el bilingüismo de los niños inmigrantes en la escuela maternal francesa. Anuario de Psicología, n^o 15 (1976) 197-212

BUTCHER, H.: La inteligencia humana. Ed. Marova, Madrid, 1974 págs. 308 y ss. (traducción del inglés, 1^a ed. 1968)

CAMBRE MARIÑO, Jesús: Sociolingüística hispana: problemática de las lenguas regionales peninsulares. El gallego. Revista mexicana de Sociología, XXXV, 3, 1973.

CONAS, Juan: La lengua vernácula y el bilingüismo en la educación. América Indígena, 16, Abril, 1956.

ESCOBAR, Alberto: Lenguaje y discriminación social en América latina. Milla Batre, Lima, 1972.

ESCOBAR, Alberto: El reto del multilingüismo en el Perú. Instituto de Estudios Germanos, Lima, 1972.

FRANCESCATO, Giuseppe: El lenguaje infantil: Estructuración y aprendizaje. Ediciones Península, Barcelona, 1971. Cap. 5, b: El niño en ambiente bilingüe. (Traducción del italiano, 1ª edición, 1970.)

GONZALEZ LORENZO, Manuel: Efectos del bilingüismo gallego-castellano en el rendimiento académico y en los tests. Memoria de Licenciatura. Madrid, 1976 (Biblioteca de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense).

FELDMAN, David: Introducción al bilingüismo. Madrisas, 3, 23 (1976) 5-14.

Pruebas de bilingüismo. Madrisas 3, 24 (1976) 6-12.

La psicología del bilingüismo. Madrisas 3, 25-2, (1976) 25-27.

La sociología del bilingüismo. Madrisas 3, 29, (1976) 19-21

Número monográfico sobre bilingüismo. Madrisas, 51, Enero 1979.

ICE de Santiago de Compostela: Memoria de las Segundas Jornadas de trabajo sobre bilingüismo. Santiago de Compostela, 1975.

KOLERS, P.A. : Bilingüismo y tratamiento de la información. En Atkinson: Psicología Contemporánea. Cap. 30. Selecciones del Scientific American. Ed. Blume, Madrid, 1975.

MARTI, Félix: Ventajas de la simultaneidad de idiomas en las escuelas de aquellas regiones donde la lengua materna no es oficial. Ponencia presentada en el Congreso sobre Enseñanza Primaria. Barcelona, 1909-10.

MELIA, J.: Informe sobre la lengua catalana. E.M.E.S.A.
Madrid, 1970

MESTRES, Juan: Los problemas psicopedagógicos planteados
por el bilingüismo. ICE de la Universidad de Barcelona. 1^{er}
informe (Diciembre, 1971) Documento A-15

MESTRES, Juan: Problemas psicopedagógicos del bilingüismo.
ICE de la Universidad de Barcelona. 2^o informe (Septiembre,
1971) Documento A-21

MOYA, Gonzalo y LAGO, Jesús: Bilingüismo y trastornos del
lenguaje en España. Ed. Saltés, Madrid, 1977.

MUÑIZ, Luis: Idioma y poder social. Ed. Tecnos, Madrid, 1972

O.E.I. (Oficina Internacional de Educación) : El bilingüis-
mo y la educación. Trabajos de la Conferencia Internacio-
nal celebrada en Luxemburgo del 2 al 5 de Abril, 1928. Pu-
blicado en castellano por Editorial Espasa-Calpe, Madrid-
Barcelona, 1932.

OSGOOD, Ch.E. y SEBEOK, I.A.: Psicolingüística. Ed. Planeta,
Barcelona, 1974, pgs. 196-205 y 333-347

PAULIN, Georgina. (Véase Universidad Nacional de México)

RODRIGUEZ NESPEREIRA, Alicia: Estudio experimental del bi-
lingüismo en Galicia. Memoria de Licenciatura, Madrid,
(Biblioteca de la Facultad de Psicología de la Universidad
Complutense)

RUMPEDEL, Nazario: Bilingüismo. Isala, (1940), 2, 4.

SIGUAN, Miguel: Psicología y Bilingüismo. Revista de Psicología General y Aplicada (1970), XXV, nº 105-106, 625-635.

SIGUAN, Miguel: Educación y pluralidad de lenguas. ICE de la Universidad de Barcelona, Barcelona, 1968.

SIMON GUTIERREZ, Rafael: Análisis cuantitativo de los principales factores que intervienen en la aceptación o rechazo del castellano en los quechua-hablantes. Memoria de Licenciatura. Madrid, 1975. (Biblioteca de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense).

TAPOURET-KELLER, André: Comparaciones interlenguas y problemas del bilingüismo. En varios: La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo. Ed. Pablo del Río, Madrid, 1977 (Traducción del francés)

TITONE, Renzo: Bilingüismo y educación. Ed. Fontanella. Barcelona, 1976 (Traducción del italiano, 1ª ed. 1972)

TITONE, Renzo: Bilingües a los tres años. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1975. (Trad. del italiano, 1ª ed. s.f.)

TITONE, Renzo: Psicolingüística aplicada. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1976 (Trad. del italiano, 1ª ed. s.f.)

TITONE, R.: Análisis de algunos aspectos psicolingüísticos del bilingüismo infantil en edad pre-escolar (bilingüismo natural). Revista de Ciencias de la Educación, 1975, 83, 261-71

UNESCO: La enseñanza de un segundo idioma en las escuelas primarias y secundarias. París, 1962

UNESCO : Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza. Monografías sobre la educación. París, VIII, 1953

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MEXICO. Instituto de Investigaciones Sociales: Monolingües y Bilingües en la población de México, en 1960. Estadísticas del proyecto sociolingüístico elaboradas por Georgina Paulín. Méjico, 1971

URIBE VILLEGAS, Oscar : Un mapa del monolingüismo y el bilingüismo de los indígenas de México en 1960; un subproducto del proyecto sociolingüístico del Instituto de Investigaciones Sociales. Méjico. Universidad Nacional Autónoma de México. Méjico, 1970

VAILVERDÚ, Francisco : Ensayos sobre bilingüismo. Ed. Ariel, Barcelona, 1972.

VARIOS : Bilingüismo y educación en Cataluña. Ponencias y comunicaciones presentadas al 1^{er} Seminario sobre Educación Bilingüe en Cataluña. Ed. Teide, Barcelona, 1975

VARIOS : Bilingüismo y biculturalismo. Ed. Ceac. Barcelona, 1977.

YELA, Mariano: "Comprensión verbal y bilingüismo". Revista de Psicología General y Aplicada. 1975, V.30, 137, 1039-1046.

